

QUA-
DERNS
DEL  Consell
de l'Audiovisual
de Catalunya CAC

Número extraordinario, noviembre 2003

Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual



**Consell
de l'Audiovisual
de Catalunya**

www.audiovisualcat.net

Quaderns del CAC núm. extraordinario, noviembre 2003
Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual

quadernsdelcac@gencat.net

Editor:

Joan Manuel Tresserras

Consejo editorial:

Joan Botella i Corral, Victòria Camps i Cervera,
Núria Llorach i Boladeras, Fèlix Riera,
Jaume Serrats i Ollé

Director:

Josep Gifreu

Elaboración del informe:

José Manuel Pérez Tornero

Supervisión y coordinación:

Martí Petit

Edición:

Sylvia Montilla

Impresión:

Grinver, S. A.

Depósito legal: B-17.999/98

ISSN: 1138-9761

Sumario

| | |
|---|------------|
| ■ Presentación | 5 |
| ■ Introducción | 7 |
| 1. Punto de partida y objetivos | 7 |
| 2. Metodología de trabajo | 9 |
| 3. Perspectivas | 10 |
| 4. Plan de exposición | 11 |
| ■ I. Primera parte: Aproximación conceptual | 13 |
| 1. El ambiente mediático en relación con los niños y los jóvenes | 15 |
| 2. Los contenidos <i>favorables</i> y <i>de riesgo</i> para la infancia y la juventud | 21 |
| ■ II. Segunda parte: Los problemas | 29 |
| 1. El consumo infantil y juvenil de medios, el hogar y la familia | 31 |
| 2. La industria mediática y la oferta de programas | 37 |
| 3. Educadores y medios | 51 |
| ■ III. Tercera parte: Conclusiones y propuestas | 63 |
| 1. Conclusiones | 65 |
| 2. Propuestas | 67 |
| ■ Notas | 73 |
| ■ Estudios y documentos consultados | 77 |
| ■ Bibliografía | 79 |
| ■ Anexos | 81 |
| 1. Evolución y consumo de televisión. Gráficos y cuadros | 81 |
| 2. Dotación audiovisual de los hogares. Gráficos y cuadros | 89 |
| 3. Actividades de ocio. Gráficos y cuadros | 91 |
| 4. Programación televisiva. Formatos. Gráficos y cuadros | 95 |
| 5. Producción y emisión de series y películas de animación. Gráficos y cuadros | 101 |
| 6. Internet. Gráficos y cuadros | 109 |
| 7. El tratamiento de la educación en los medios de comunicación. Gráficos y cuadros | 115 |
| ■ Lista de personas consultadas | 117 |

Consell de l'Audiovisual de Catalunya

Presidente: Francesc Codina i Castillo

Vicepresidente: Xavier Guitart i Domènech

Consejero secretario: Antoni Bayona i Rocamora

Consejero adjunto a la presidencia para asuntos internacionales: Joan Botella i Corral

Consejeros: Victòria Camps i Cervera, Núria

Llorach i Boladeras, Fèlix Riera, Fernando

Rodríguez Madero, Jaume Serrats i Ollé,

Joan Manuel Tresserras

Secretario general: Jaume Tintoré i Balasch



**Consell
de l'Audiovisual
de Catalunya**

Generalitat de Catalunya

Entença, 321
08029 Barcelona
Tel. 93 363 25 25 - Fax 93 363 24 78
audiovisual@gencat.net
www.audiovisualcat.net

Sumario detallado

| | |
|---|-----------|
| ■ Presentación | 5 |
| ■ Introducción | 7 |
| 1. Punto de partida y objetivos | 7 |
| 2. Metodología de trabajo | 9 |
| 3. Perspectivas | 10 |
| 4. Plan de exposición | 11 |
| | |
| ■ I. Primera parte: Aproximación conceptual | 13 |
| 1. El ambiente mediático en relación con los niños y los jóvenes | 15 |
| 1.1. Del enfoque causal simplista a la influencia ambiental | 15 |
| 1.2. Los medios como educadores | 17 |
| 1.3. La importancia de los contenidos audiovisuales para el desarrollo del conocimiento | 17 |
| 1.4. Las variables del entorno mediático | 18 |
| Resumen | 19 |
| 2. Los contenidos <i>favorables</i> y <i>de riesgo</i> para la infancia y la juventud | 21 |
| 2.1. Desarrollo legislativo y deontológico | 21 |
| 2.1.1. Cartas de derechos y legislación internacional | 21 |
| 2.1.2. Legislación y declaraciones españolas | 22 |
| 2.2. ¿Qué se entiende por contenidos <i>de riesgo</i> ? | 23 |
| 2.3. La controversia sobre los efectos de los contenidos <i>de riesgo</i> | 25 |
| 2.4. ¿Qué efectos pueden producir los contenidos <i>de riesgo</i> ? | 26 |
| Resumen | 28 |
| | |
| ■ II. Segunda parte: Los problemas | 29 |
| 1. El consumo infantil y juvenil de medios, el hogar y la familia | 31 |
| 1.1. La importancia de la televisión para los niños | 31 |
| 1.2. El contexto del consumo televisivo | 32 |
| 1.3. El papel de la familia en el consumo audiovisual | 33 |
| 1.4. La escasa participación de los adultos en el tiempo mediático de los hijos | 34 |
| Resumen | 36 |
| 2. La industria mediática y la oferta de programas | 37 |
| 2.1. Las estrategias de la industria mediática | 37 |
| 2.2. La escasez de programas de TV para niños/as | 39 |
| 2.3. Las consecuencias de la falta de programas infantiles | 41 |
| 2.4. Buenos ejemplos en televisión | 42 |
| 2.5. La producción de animación | 44 |
| 2.6. Los multimedia educativos | 46 |
| 2.7. Los medios educativos y culturales | 48 |
| Resumen | 50 |

| | |
|---|------------|
| 3. Educadores y medios | 51 |
| 3.1. La distancia entre la televisión y la escuela | 51 |
| 3.2. Del desasosiego a la educación en comunicación | 54 |
| 3.3. Las modalidades de una educación en medios | 57 |
| 3.4. La reclamación a la televisión pública | 59 |
| 3.5. Las nuevas pantallas | 60 |
| Resumen | 61 |
| ■ III. Tercera parte: Conclusiones y propuestas | 63 |
| 1. Conclusiones | 65 |
| 2. Propuestas | 67 |
| Eix 1. Conocimiento e investigación | 67 |
| Eix 2. Información, formación y educación | 68 |
| Eix 3. Producción y difusión | 69 |
| Eix 4. Participación | 70 |
| Eix 5. Regulación y autorregulación | 71 |
| ■ Notas | 73 |
| ■ Estudios y documentos consultados | 77 |
| ■ Bibliografía | 79 |
| ■ Anexos | 81 |
| Anexo 1: Evolución y consumo de televisión. Gráficos y cuadros | 81 |
| Anexo 2: Dotación audiovisual de los hogares. Gráficos y cuadros | 89 |
| Anexo 3: Actividades de ocio. Gráficos y cuadros | 91 |
| Anexo 4: Programación televisiva. Formatos. Gráficos y cuadros | 95 |
| Anexo 5: Producción y emisión de series y películas de animación. Gráficos y cuadros | 101 |
| Anexo 6: Internet. Gráficos y cuadros | 109 |
| Anexo 7: El tratamiento de la educación en los medios de comunicación. Gráficos y cuadros | 115 |
| ■ Lista de personas consultadas | 117 |

Presentación

Una de las funciones que la Ley del Consejo del Audiovisual de Cataluña¹ (CAC) atribuye al propio Consejo es la de "asegurar el cumplimiento y la observancia de lo dispuesto en la Ley 8/1996, de 27 de julio, de atención y protección de la infancia y la adolescencia". El mandato de esta última ley es el siguiente: "Las programaciones de radio y televisión, en las franjas más susceptibles de audiencia de niños y adolescentes, deben favorecer los objetivos educativos que permitan estos medios de comunicación y deben potenciar los valores humanos y los principios del Estado económico y social". A continuación se especifica: "Las emisiones de televisión no deben incluir programas ni escenas o mensajes de cualquier tipo que puedan perjudicar seriamente el desarrollo físico, mental o moral de niños y adolescentes, ni programas que fomenten el odio, el menosprecio o la discriminación por motivos de nacimiento, etnia, sexo, religión, nacionalidad, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social".

Aunque el contenido de la ley es explícito, no siempre es fácil decidir cuáles deben ser exactamente los objetivos educativos de los medios audiovisuales, qué deberían hacer para potenciar los valores humanos y los principios democráticos y sociales, o a partir de qué criterios podemos determinar que una programación o un anuncio publicitario perjudica seriamente la salud mental, física o moral de la infancia. La dificultad de esta empresa, empero, no exime al Consejo del Audiovisual de tratar de dar respuestas a estos interrogantes y hacer frente a las inquietudes que reflejan el mandato legal.

Dado que la respuesta no es fácil, reducirla a unas fórmulas o declaraciones de principios sería, cuando menos, inútil e ineficaz. Parece evidente que existe una preocupación social ante un panorama audiovisual imprevisible en relación con los efectos o influencias de los contenidos audiovisuales en la socialización y formación de la infancia a todos los niveles. Es bien sabido que una de las maneras, quizás la mejor, de proteger a la infancia es la educación. Es esta convicción la que ha llevado a elaborar un Libro Blanco que relacione el mundo de lo audiovisual con el de la educación. Se trata de hacer un primer diagnóstico de la situación relativa a las preocupaciones que genera lo que llamamos *entorno audiovisual* de cara a la socialización y a la educación de los menores y los adolescentes. Después de entrevistar a una muestra significativa de los diferentes agentes sociales que intervienen en el mundo audiovisual y educativo, estamos en condiciones de describir cuál es el estado de la cuestión y cuáles son los problemas más persistentes.

Las teorías sobre los posibles efectos perjudiciales del entorno audiovisual sobre la infancia son muchas, variadas e, incluso, contradictorias. Pero la falta de una teoría convincente y aceptada por todos no permite eludir la cuestión básica a un organismo como el nuestro: ¿Qué debemos hacer? ¿Qué tenemos que hacer cuando un programa o anuncio no parecen demasiado adecuados para la infancia? ¿Cómo hay que decidir que no son adecuados? ¿Qué criterios o argumentos podemos utilizar? ¿Qué debemos decir sobre el consumo infantil de la televisión que intuitivamente creemos que es excesivo? ¿Tenemos datos que así lo confirmen? ¿Qué opinan los educadores? ¿Y las madres, padres o tutores?

1. Ley 2/2000, de 4 de mayo; en su artículo 10, letras *j*, *k*, *l* y *m*

Dos son los ejes que estructuran el análisis realizado: la existencia de lo que llamamos contenidos *de riesgo*, y las peculiaridades y frecuencia del consumo infantil y juvenil de televisión o de aparatos audiovisuales en general. La gran mayoría de las personas entrevistadas han coincidido en hacer un mismo comentario: la responsabilidad última de aquello que miran los niños y las niñas en la televisión corresponde a las familias. Es cierto. Pero sería necesario complementar esta observación generalizada con una consideración realizada recientemente por el Parlamento Europeo, y que compartimos: "El bienestar de los menores es, por encima de todo, responsabilidad de sus tutores legales, pero esta premisa no exime de su responsabilidad a los proveedores y difusores de contenidos audiovisuales ni a sus legisladores"². Efectivamente, es necesario repartir la responsabilidad de la formación de la infancia impulsando la implicación de todas las personas que directa o indirectamente pueden influir en la formación infantil y juvenil.

El posible conflicto entre el entorno audiovisual y la educación no puede abordarse ni desde el puro voluntarismo moral ni en términos de estricta competencia. Una de las maneras en que el CAC puede llevar a cabo la función de velar por la protección de la infancia es estimulando la corresponsabilidad respecto de los contenidos audiovisuales. Por un lado, hay que impulsar la autorregulación de todos los agentes implicados en la difusión y recepción de los contenidos, teniendo en cuenta que la autorregulación no puede ser unilateral, sino pensada desde los intereses, las necesidades y las preocupaciones de todas las partes afectadas. Uno de los objetivos del CAC debería ser facilitar y coordinar un diálogo, hasta ahora inexistente, entre los operadores, las familias, los educadores y las administraciones dedicadas a la educación o a la infancia.

Por otro lado, es urgente e imprescindible que el debate sobre los medios de comunicación tenga una dimensión pública, política y social que hasta ahora no ha conseguido. Si nos ha parecido oportuno acercar las inquietudes que genera la televisión al ámbito de la educación es porque somos conscientes de que el entorno audiovisual ha adquirido un papel absolutamente relevante en la sociedad y en la vida de las personas, y sobre todo en aquellas que son más vulnerables y se hallan más indefensas ante las transformaciones sociales y culturales. Desde los diferentes poderes públicos se debe luchar para que el potencial innovador de las nuevas tecnologías de la comunicación no contradiga el conjunto de valores que definen una convivencia auténticamente humana. Es la única manera de evitar que el ejercicio de las libertades acabe siendo incompatible con la defensa y el soporte de los derechos y valores fundamentales.

El diagnóstico realizado y las conclusiones que se derivan han llevado a la formulación de unas propuestas dirigidas a vertebrar la actividad del CAC en lo referente a la función que se le asigna en las letras *j*, *k*, *l* y *m* del artículo 10 de la Ley 2/2000 antes mencionada. Este documento es sólo el comienzo de una línea de investigación que esperamos poder desplegar en el futuro.

Septiembre de 2003

2. Resolución del Parlamento Europeo sobre *La protección de los menores y la dignidad humana*, de 29 de mayo de 2003.

Introducción

1. Punto de partida y objetivos

El presente Libro Blanco surge de la convicción de que para conseguir un entorno audiovisual acorde y consecuente con los valores éticos y educativos de una sociedad democráticamente avanzada, se requiere actuar en tres dimensiones complementarias:

- la protección de la infancia y la juventud
- la política audiovisual en relación con niños y jóvenes
- la política educativa

La actuación simultánea en estos tres ámbitos resulta especialmente necesaria cuando, como en la actualidad, el impacto de los medios de comunicación en la vida de los niños y jóvenes se hace cada vez más evidente, y cuando las tecnologías de la comunicación, en continuo progreso, están ampliando este impacto, al tiempo que ofrecen nuevas posibilidades y oportunidades para la educación.

Este Libro quiere responder a las inquietudes, interrogantes y preocupaciones de las personas, colectivos e instituciones que, de un modo u otro, participan y se relacionan con la educación, los medios audiovisuales, la infancia y la juventud. Inquietudes, en primer lugar, críticas, que se presentan, a menudo, en forma de protesta y denuncia. Son las siguientes:

- **Las preocupaciones de las madres y los padres**, que se interrogan sobre si la influencia de la televisión en sus hijos/as será adecuada y positiva para su formación, o si, por el contrario, y por mencionar problemas acuciantes, el exceso de escenas de violencia y de marcado carácter sexual, o la presencia sin límites de la publicidad en las pantallas no acabará induciendo actitudes y comportamientos negativos en sus hijos e hijas.
- **El desasosiego del profesorado**, que siente que el trabajo que realiza con el alumnado en las aulas es contra-

dicho, a diario, en la televisión. Profesores que se interrogan sobre cómo será posible educar para la paz, por ejemplo en medio de una cultura mediática fascinada por la violencia, o cómo será posible inculcar actitudes solidarias en un marco mediático caracterizado por el individualismo y la competitividad. Educadores y responsables institucionales que, queriendo comunicar una actitud favorable al equilibrio ecológico y la sostenibilidad del planeta, se enfrentan a un *ruido* mediático, incesante en la publicidad y en la información, que fomenta el consumismo, el crecimiento exponencial de la producción, la explotación ilimitada de los recursos naturales y la hipertrofia de lo artificial. Sin olvidar la incertidumbre de los expertos (sociólogos, comunicólogos, antropólogos, etc.) que dudan sobre las relaciones, directas e indirectas, que el discurso mediático, cada vez más compulsivo y extensivo, tiene sobre las condiciones que propician la agresividad ambiental, los comportamientos lesivos para los bienes ciudadanos, y las conductas de violencia gratuita, cada vez más explícitas. O la preocupación de pediatras, médicos, psicólogos y educadores a la hora de relacionar el ruido mediático de fondo con enfermedades y trastornos de la personalidad, como la anorexia, la bulimia, la hiperactividad y la desmotivación pertinaz.

- **El malestar de los profesionales de la comunicación**, que se sienten, a veces, inseguros sobre las consecuencias de su propio trabajo. Se preguntan sobre si la creciente y *obligada* búsqueda de audiencia masiva no irá demasiado lejos: la espectacularización de la violencia, la potenciación de contenidos de *transgresión*, o la falta de respeto por la vida privada. Se preguntan, con intensidad más o menos silenciada, si el marco industrial y comercial en que desarrollan su tarea no acaba, a la larga, por menoscabar, en bastantes ocasiones, sus obligaciones éticas con respecto a la misión de servicio público y al desarrollo de la educación.

- **La preocupación de los y las juristas**, que advierten de cómo se deja de respetar en los medios el derecho a la intimidad y a la propia imagen, incluso de los niños y jóvenes, y cómo los niños son solicitados cada vez con mayor frecuencia para servir de coartada o *diana* de los mensajes publicitarios.

- Hay que contar también con el **desconcierto**, más o menos consciente, **de niños y jóvenes**, constantemente asediados por mensajes mediáticos envolventes, que reclaman su atención, les inducen hacia conductas y actitudes poco encomiables, les quitan tiempo para sus deberes escolares, les *obligan* a gastos que van más allá de sus posibilidades y las de sus familias, o les llevan a consumos que pueden perjudicar su salud. O, sencillamente, no contribuyen a que se desarrolle su imaginación hacia usos más originales y variados a su ocio. Dicho brevemente: se acaba privando a la infancia del 'derecho a ser niños'.

Por otro lado, no hay que olvidar las preocupaciones de *índole positiva* que muchos comparten. Aquellos que reconociendo el poder de los medios, conciben modos y caminos para que éstos potencien la educación y la cultura:

- Profesores y educadores que intuyen los efectos benéficos de una educación crítica en medios de comunicación, capaz de despertar la capacidad de exploración y análisis de los menores ante los mensajes mediáticos.

- Padres y madres que aspiran a encontrar referencias y modelos con los que guiar el consumo mediático de sus hijos/as.

- Profesionales de la comunicación que reclaman recursos y condiciones para la producción de programas educativos, o de contenidos *amistosos*¹ para la infancia y la juventud.

- Investigadores que confían en las inmensas posibilidades comunicativas de las nuevas tecnologías están abriendo y que reclaman la difusión de nuevas competencias y nuevas actitudes sociales con respecto a ellas.

En todas estas actitudes positivas hay una confianza común y una convicción: que el entorno mediático ha sido un logro de nuestra civilización técnica, que ha hecho avanzar la capacidad de nuestros sentidos y percepciones, y que, poco a poco, nos puede conducir a un estado de mayor lucidez, diálogo y democracia.

En general, podría decirse que tanto en las críticas, más o

menos apocalípticas, como en las posturas positivas, más o menos ingenuas y confiadas, hay un trasfondo de sentimientos compartidos. TrASFondo construido sobre la conciencia de la importancia del nuevo entorno mediático y de su poder, también en sus posibilidades y en sus capacidades. Si unos y otros no reconocieran la importancia y las posibilidades de ese entorno, ni las críticas podrían formularse –porque no hay crítica sin la intuición de una alternativa– ni las afirmaciones y esperanzas podrían proyectarse –porque no hay promesa ni esperanza que no se apoye en una cierta racionalidad y en un mínimo cálculo.

Así pues, las posturas no son demasiado extremas o, mejor dicho, se asientan en una base común: la necesidad de plantearse y replantearse la arquitectura del entorno audiovisual. La obligación de hablar sobre él, de pensarlo y repensarlo. La necesidad de elevar al debate público la dimensión de bien público que sin duda tienen los medios de comunicación, tanto públicos como privados, e impulsar políticas públicas que aseguren su contribución al bien común.

Es esta convicción de base –percibida a lo largo de las numerosas entrevistas realizadas y extendida entre todos los actores implicados– la que conduce a un principio metodológico: nadie acepta la *naturalidad* del entorno audiovisual; casi nadie piensa que éste sea el fruto de una determinación fatal y que haya que mantenerlo tal y como viene dado. Al contrario, la mayoría admite que el entorno audiovisual es cuestionable y corregible, que puede diseñarse a nuestra medida, en lugar de adaptarnos a él como nos adaptamos a un estado de la naturaleza.

Y, sin embargo, y es éste otro principio metodológico, la complejidad de los factores que generan el entorno audiovisual, su dispersión –incluso geográfica–, su capacidad *invasora* en nuestra cotidianidad, tienden a producir un *sentimiento de impotencia*: parece que nada sea posible hacer por enmendarlo, por transformarlo. Este sentimiento, a veces no confesado del todo, se convierte en un principio de desaliento y de resignación para algunos, y en una actitud disuasoria y retórica para otros. No obstante, no deja de ser en conjunto un sentimiento ligero, superficial.

De aquí que el principio general del que este Libro parte es que el entorno audiovisual es transformable y adaptable a nuestras necesidades sociales y personales. Que no es una realidad natural incontrovertible sino el producto de

unas prácticas, instituciones y rutinas humanas y sociales. Que se trata, por tanto, de realizar un doble esfuerzo:

- Intentar explicar y comprender el orden que gobierna este entorno audiovisual, su lógica y sus efectos;
- Señalar, descubrir o imaginar los caminos de su enmienda y transformar su acomodación a nuestros principios y valores.

En definitiva, se trata de abrir perspectivas favorables a la transformación de algunos de los factores y circunstancias que generan este entorno. El objetivo es pues, presentar la posibilidad de una *política* de los medios, de la educación y de la protección, potenciación y fomento de los valores y derechos de la infancia y la juventud.

En conjunto, entre inquietudes y proyectos, lo que se persigue con este Libro es abrir paso a un ámbito de actuaciones institucionales y sociales concretas. A partir de los siguientes objetivos y orientaciones:

- **Contribuir a articular una política audiovisual dirigida a la infancia y la juventud**, que responda a los intereses de los jóvenes y niños, a sus derechos y a los intereses a largo plazo de la sociedad entera.
- **Fomentar y estimular una auténtica política de comunicación educativa**, acorde con las posibilidades y exigencias de la sociedad del conocimiento que se está constituyendo en la actualidad.
- **Fomentar el desarrollo de una política de educación en medios que incluya, al mismo tiempo, la necesaria alfabetización audiovisual**, así como la potenciación de las habilidades relacionadas con la informática y las redes de comunicación.
- **Coordinar los mecanismos de autorregulación y las instancias de negociación y mediación** en la defensa de los derechos e intereses de los menores en relación con los medios de comunicación.
- **Establecer criterios y mecanismos de evaluación** sobre el impacto de los contenidos audiovisuales en la infancia y la juventud.
- **Establecer canales de diálogo** entre familias, educadores, niños/as y jóvenes en relación con los medios de comunicación.
- **Contribuir a instaurar un clima de corresponsabilidad** y formular los criterios necesarios para poder combinar el derecho a la libertad de expresión y el acceso

a los medios audiovisuales con medidas destinadas a la protección de la infancia y la juventud.

Todas estas orientaciones y objetivos se resumen en uno: la voluntad, y la posibilidad, de construir un entorno audiovisual para la infancia que responda a las exigencias éticas y cívicas de nuestra sociedad.

2. Metodología de trabajo

Para conseguir estos objetivos, la redacción de este Libro Blanco ha avanzado en la línea del análisis, del diálogo y en la búsqueda y potenciación de las áreas de acuerdo y consenso entre los diferentes actores que integran el marco constituido por los medios, de una parte, y la infancia y la juventud, de la otra. En este sentido, se han realizado una serie de entrevistas en profundidad, organizado reuniones, seminarios, lanzado propuestas y explorado sistemáticamente, el grado de acuerdo que podría concitarse sobre las principales cuestiones.

En una **primera etapa**, se ha recabado información directa sobre el problema, recopilado estudios, información y documentos –tanto los referidos al marco catalán, como aquellos otros correspondientes a España o a otros países de referencia– que pudiesen brindar información aprovechable, sugerencias o experiencias.

En una **segunda etapa**, han sido entrevistados algunos de los actores más significativos del ámbito de estudio: profesionales de la comunicación, educadores, profesores, responsables políticos, colectivos y asociaciones, expertos y estudiosos universitarios. La lista de personas entrevistadas aparece en el anexo de personas e instituciones consultadas.

Finalmente, se ha avanzado en la línea de establecimiento de consenso y acuerdo sobre las propuestas que se han ido elaborando a lo largo del trabajo. Tales propuestas han sido sometidas a tres foros de discusión escalonados:

- La discusión con la mesa y miembros del Foro de entidades de personas usuarias del audiovisual;
- La discusión con un grupo de expertos, conformado por especialistas en la materia, además de algunos de los actores ya entrevistados previamente.

De modo que las propuestas aquí presentadas, aunque sea informalmente, vienen respaldadas por buena parte de los actores que participan en el ámbito de estudio. Obligado es decir, en todo caso, que la asunción de estas propuestas no compromete, en ningún caso, a quienes, de un modo u otro, han participado en nuestro trabajo brindándonos amablemente su buena disposición, ayuda, experiencia y motivación.

3. Perspectivas

A lo que aspira este Libro es a abrir un horizonte. Se trata de obtener una visión sobre el entorno audiovisual que permita abrigar un grado suficiente de conocimiento y acercamiento, para su comprensión y seguimiento. Al mismo tiempo, el objetivo es abrir o completar cauces de participación y de acción que posibiliten orientar este entorno hacia lo que consideramos valores esenciales de nuestra sociedad, a fin de que los actores que intervienen en el ámbito audiovisual se doten de capacidades y competencias para la actuación consciente y para la realización de sus proyectos.

Este horizonte no es inmediato. Más bien señala un camino que se sostendrá a base de exploraciones compartidas, de acuerdos, de diálogo, incluso de rectificaciones y cambios de objetivos. Es la manera de afianzar los logros, de reconocerlos y de apoyarlos. Por tanto, la perspectiva de la que parte este trabajo no es el cambio inmediato ni un cambio que se apoye en la imposición de ninguna norma salvífica. La construcción de un entorno audiovisual adecuado para la educación es de tal complejidad y variabilidad que no puede sostenerse sólo en normas o en reglas. Mejor dicho, su vitalidad y, en consecuencia, su imprevisibilidad, es tan grande que relativiza el valor de cualquiera de esas reglas. Sólo puede fundamentarse en la instauración de un marco de valores compartidos, en el refuerzo de unos principios generales y en la consolidación de un sistema inteligente y sensible capaz de autorregularse con el fin de ir resolviendo problemas y encontrando soluciones empíricas.

No son, en este sentido, tan importantes los logros, como la capacidad de inventar o sostener nuevos logros, la capacidad intelectual, política y ética de estar a la altura de las circunstancias. Para ello es imprescindible la adquisi-

ción de una cierta conciencia colectiva sobre la importancia de la cuestión que aquí se trata. Las personas, en sus diferentes roles sociales, las instituciones, con sus cometidos específicos, los colectivos, con sus proyectos e inquietudes, tienen que conocer el alcance de los problemas, sus posibilidades morales y prácticas de participación y proyección pública. Tienen que encontrar las plataformas y ámbitos de diálogo, de atención y de confrontación y mediación sobre sus intereses al respecto. Tienen, finalmente, que afrontar un papel complementario con el de otras personas, instituciones y colectivos.

Todo ello sólo puede hacerse en el marco de una nueva responsabilidad. Responsabilidad que niega el nihilismo y la impotencia, es decir, el sometimiento a fuerzas sobre las que no se tiene capacidad de actuación; que, al mismo tiempo, se fundamenta en la posibilidad real de participación y de intervención; y que se regula sobre la base de unas referencias nítidamente compartidas, que, sin excluir la duda y la interrogación, sí se apartan de la incertidumbre generalizada y del pleno relativismo.

Hablamos de una responsabilidad compartida y solidaria en sus efectos, que abarca por igual a la industria de los medios que al sistema educativo, que concierne tanto a los responsables institucionales y políticos, como a las familias, y a las funciones sociales que cumplimos de modo particular y personal, que afecta tanto al ámbito público como al ámbito privado en que se asientan la ética personal y civil.

Es una responsabilidad compartida que exige la coherencia y el ajuste o la articulación de las partes, que, en consecuencia, se niega a complacerse con las acusaciones unilaterales o sesgadas, y que no acepta la *(des)responsabilidad* interesada, cualquiera que sea el principio que invoque. Del mismo modo en que con sólo respirar y relacionarnos con el oxígeno de nuestro entorno, estamos modificando nuestro medio ambiente, igual sucede con el entorno audiovisual. Una actitud familiar, una actitud escolar y educativa, política o comercial influye decisivamente en modificar el efecto o la validez de un flujo comunicacional. Pero todo se halla interrelacionado y si no hay equilibrio y coherencia entre las partes, difícilmente los resultados del sistema puedan contribuir a la exigencia de ningún fin racional y ético.

En este horizonte y en esta perspectiva se sitúa este Libro Blanco. Es un horizonte afianzado en la idea de la

responsabilidad general, de la coherencia y el equilibrio necesarios en la labor transversal entre las partes y en la necesidad del diálogo y la concertación, que, obviamente, reconoce la autonomía y la libertad de los actores.

Un horizonte que, porque se inspira en la responsabilidad, se puede construir en el marco de la más amplia libertad, y que afronta los fenómenos de la realización de la libertad, en todos sus órdenes, entendiéndolos como compatibles con el respeto a unos valores compartidos.

Hay también un doble reto asumido. Por un lado, el reto de la educación entendida como un proceso que abarca todas las esferas de la vida, la escolar, el ocio y la cotidianidad y que afecta a todas nuestras capacidades y potencialidades, no sólo a la de la infancia y la juventud. Un reto, cuya aceptación, es hoy más necesaria que nunca y más vital.

Por otro, el reto de encontrar el equilibrio para que los valores de la industria y del mercado audiovisual y los valores del civismo y de la sociedad política no se contradigan. Sólo si este equilibrio puede sostenerse con cuidado en el ámbito del entorno audiovisual para la educación –sin excesos por parte de unos y otros– los niños y los jóvenes encontrarán un medio adecuado a sus intereses, derechos y aspiraciones.

La condición necesaria, por tanto, es asegurar este equilibrio con una atención constante y una observación rigurosa. Ninguna confianza que no se base en los hechos comprobados puede asegurarnos el aprovechamiento de las oportunidades y el descarte de los riesgos. Se entenderá que este conjunto de análisis y propuestas se muevan en la discusión crítica, simultánea, del pensamiento de quienes sostienen la plena confianza en el mercado como una necesidad, y de quienes, por oposición, sólo confían en un dirigismo clarividente de algún tipo de institución. No nos situamos en ningún punto intermedio, sino en el reconocimiento de la obligatoriedad del consenso, del acuerdo explícito, del conflicto vivido como mediación y de la exploración constante de alternativas.

4. Plan de exposición

En las páginas que siguen se abordan los grandes temas que organizan el entorno audiovisual en relación con la televisión. Se han dividido en tres partes de distinta dimensión y diferente tratamiento.

La primera parte introduce el tema desde una perspectiva amplia y teórica, señalando el enfoque del trabajo y proponiendo una visión sistemática. Se recogen allí los principios conceptuales necesarios para ordenar los problemas y las preocupaciones generales sobre la cuestión. Se ha dividido esta primera parte en dos grandes apartados:

1. El ambiente mediático en relación con niños y jóvenes.
2. Los contenidos *de riesgo* para jóvenes y niños.

La segunda parte profundiza, de modo preciso, en muchas de las cuestiones ya señaladas en la primera parte. Efectúa un repaso del tema de estudio a partir de los diferentes ámbitos de actuación de los que se compone, e involucra en su descripción la visión de los actores que participan en él. Estos ámbitos son los siguientes:

1. El consumo infantil y juvenil de medios.
2. La industria mediática y la oferta de programas.
3. La educación y los medios.

La tercera parte está destinada a presentar sugerencias y proposiciones. Se organizan, por ámbitos, del siguiente modo:

1. Conocimiento e investigación.
2. Información, formación, educación.
3. Producción audiovisual y difusión.
4. Participación ciudadana.
5. Regulación y autorregulación.

I. Primera parte: Aproximación conceptual

1. El ambiente mediático en relación con los niños y los jóvenes

1.1. Del enfoque causal simplista a la influencia ambiental

Casi nadie pone en duda que los medios proporcionan en la actualidad una dimensión fundamental en la vida y en la socialización o en la educación de la infancia.

La palabra *fundamental* debería entenderse aquí en su sentido etimológico como, 'fundamento', 'base': los medios de comunicación son básicos en la vida de niños/as y jóvenes, son un sustento clave de su existencia. Es este carácter básico, fundamental el que debe explorarse y tenerse muy en cuenta a la hora de fijar políticas audiovisuales y educativas.

La consecuencia del carácter básico de los medios audiovisuales es que llegan a construir una especie de medio ambiente constante en la vida de los niños/as y jóvenes. Este aspecto ambiental, de entorno constante, es el que obliga a reformular muchas de las funciones y efectos que tradicionalmente se han atribuido a los medios, y el que puede procurar una nueva perspectiva. ¿Qué significa esta nueva perspectiva en relación con el tema aquí tratado?

La *perspectiva ambiental* ayuda a conocer el modo en que los medios pueden llegar a modelar las conductas y las mentalidades de cualquier público y, naturalmente, también las de la infancia y la juventud.

Durante mucho tiempo la investigación sobre medios ha hablado de *efectos* a la hora de estudiar las consecuencias o influencia de los medios. Se separaban así la causa y el efecto –lo cual era evidente en gran parte de los modelos teóricos utilizados (Lasswell, Shannon, Schramm, Jakobson, etc.). La causa era, generalmente, el mensaje (su estructura y su contenido) y el *efecto*, la consecuencia cognitiva, emotiva o pragmática, que tal mensaje provocaba en la persona o en el público receptor.

De este modo, era posible analizar el universo mediático estudiando la correlación entre contenidos (mensajes) y

efectos (conductas o percepciones). Todo sucedía, para el estudioso de los medios, como si fuese posible aislar, desde un punto de vista metodológico, determinado elemento o componente del mensaje (contenido), y relacionarlo con determinado componente de la respuesta o conducta (efecto).

Es cierto que este enfoque tiene cierto sentido y coincide con la visión, generalmente, atomizada y mecánica, que solemos tener de cualquier proceso de explicación de la realidad. Explicamos los sucesos y los cambios a partir de unas causas que producen unos determinados efectos. Pero también es cierto que, desde muchos puntos de vista, ésta es una **visión simplista, reduccionista y mecanicista**. Lo es especialmente cuando tratamos cuestiones culturales y comunicativas, o cuestiones que tienen que ver con comportamientos humanos y sociales. Estos comportamientos son complejos y se explican a partir de múltiples variables difíciles de identificar exhaustivamente. En cuanto a los medios, son más un flujo continuo de información que una serie de mensajes aislables e individualizables.

La visión del contenido comunicativo como un elemento aislable, capaz de imponer un efecto en un individuo, no se corresponde con la idea de ambiente mediático. El ambiente mediático no se reduce a un contenido o a cualquier otro elemento separable. Es mucho más, es un marco vital interrelacionado, un condicionamiento general y constante que influye en nuestras vidas y en la de los niños y jóvenes. Es una especie de flujo continuo –en tiempo y espacio– que define el contexto de nuestras vidas.

En este sentido, si cabe hablar con propiedad de *efecto* de los medios, habría que decir que su principal *efecto* es haberse constituido como un ambiente, marco o contexto, esencial para la existencia humana. Pero, en realidad, es la palabra *efecto* la que es insuficiente y resulta impracticable, salvo para casos muy concretos y experiencias muy reducidas. Lo que, en cambio, parece ser más decisivo, es

el aspecto macro, totalizador y global, envolvente y contextual de los medios de comunicación en su conjunto.

De aquí se deriva un cambio de perspectiva.

Desde este nuevo punto de vista, plantearse cuestiones como la de si un determinado contenido, por ejemplo, violento, tiene un determinado efecto sobre un individuo o grupo de individuos es una cuestión que empieza a perder operatividad si se trata de políticas de comunicación y si lo que importa es el conjunto social en sentido amplio y no el caso particular.

Una visión reduccionista de los efectos de los medios de comunicación en relación con los niños y los jóvenes buscaría, por ejemplo, asociar un cierto tipo de contenidos (sigamos con el caso citado: los contenidos violentos) a una consecuencia (pongamos por caso, el aumento de la violencia entre jóvenes). Sin embargo, lo que se pueda decir sobre un problema concreto como éste, estará referido a la casuística particular, es decir, a casos concretos, y estará sometido a una incertidumbre notable. En todo caso, responderá a un análisis *micro* de la realidad.

En cambio, desde una visión ambientalista o contextual, la cuestión de la causalidad y de los efectos concretos deja de tener sentido operativo y debemos prestar atención a otra dimensión de la realidad. Deberíamos plantearnos, en cambio, nuevas preguntas: ¿Pueden los medios ayudar a instalar un imaginario violento o no en los públicos? ¿Existen correspondencias entre los contenidos violentos y las conductas violentas que se registran estadísticamente en la sociedad? ¿Hay algún tipo de coherencia entre los contenidos violentos que presentan los medios y la violencia juvenil? ¿Existen otras correspondencias con otras dimensiones de la realidad social? ¿Favorece el entorno mediático el aprendizaje de la violencia o la proscribire? Y, tal vez, la pregunta definitiva: ¿Puede ser bueno para la socialización y educación de la infancia que los medios utilicen la violencia como reclamo de la atención infantil?

No se trata, en consecuencia, de buscar causalidades particulares –por otro lado, muy discutibles– sino de registrar la existencia o no de condiciones y marcos propicios o contrarios al desarrollo de determinados procesos. Es decir, de encontrar correlaciones más generales y amplias. Correlaciones que no tienen por qué ser unívocas. Se trata de reconocer, en otro sentido, la posibilidad de retroalimentación entre los contenidos de los medios y las

acciones o actitudes de los jóvenes y viceversa. Y cómo éstas inciden, a su vez, en la producción de contenidos por parte de los medios. Las relaciones son, en este nuevo enfoque, sistémicas, no mecánicas.

Dentro de una *concepción ambiental* del entorno mediático se debería preguntar, más que por contenidos y efectos aislados, por los campos de posibilidad (pragmática) y de perceptibilidad (conocimiento) que los medios representan para los individuos y los grupos. Sería necesario estudiar las articulaciones, coherencias, analogías y compensaciones o equilibrios que se producen entre diferentes dimensiones de la realidad. En definitiva, deberíamos poder situar nuestros interrogantes en un marco global y sistemático.

En este sentido, la auténtica pregunta no es qué efectos concretos podemos esperar que se produzcan a partir de determinados tipos de contenidos, sino cómo un determinado flujo de contenidos crea el marco de posibilidad y el condicionamiento global para el desarrollo de determinados procesos.

El cambio de perspectiva y la justificación del mismo puede explicarse a partir de un solo ejemplo: el del tabaco. Se sabe que el tabaco es nocivo para la salud, que en muchas ocasiones es causa directa de cáncer. No se pueden, sin embargo, predecir en qué circunstancias concretas el tabaco producirá efectos nocivos e irreversibles en la persona de un fumador determinado. Lo que no impide que se deba luchar contra la adicción al tabaco. Con la televisión ocurre algo similar: aun cuando no es posible predecir con rigor los efectos de los contenidos que juzgamos nocivos, presumimos que ciertos contenidos son nocivos e inferimos que deben ser corregidos.

Lo que importa esencialmente, es conocer cómo actúan los medios en tanto que contextos de acción, ambiente o entorno. Plantear cómo han llegado a cambiar la vida de los seres humanos y cómo han alterado profundamente un estilo de existencia que, hasta hace no demasiadas décadas, ignoraba la posibilidad de las tecnologías actuales.

¿Qué significa este planteamiento en relación con el entorno audiovisual y la educación?

- Es útil para plantear correctamente una percepción o análisis de los distintos hechos y las situaciones.
- Puede ayudar a diagnosticar correctamente los problemas.
- Constituye un apoyo para comprender qué modos de actuación son útiles y posibles y qué otros resultan, simplemente, carentes de sentido.

A continuación, se formulan algunas de las grandes cuestiones que, dentro de un “enfoque ambientalista”, pueden tener sentido a la hora de estudiar el entorno audiovisual y la educación. Los principios que siguen buscan reenfocar el análisis más tradicional de los problemas con objeto de permitir una perspectiva más adecuada y practicable. Los conceptos señalados nos permitirán comprender mejor las grandes cuestiones que nos preocupan.

1.2. Los medios como educadores

Que los medios tienen una función educadora, lo reconozcan o no, es una tesis defendida por más de un teórico de los medios de comunicación². Una tesis que está siendo avalada incluso por algunos profesionales del periodismo³ en principio reacios a mantenerla. La paradoja está en el hecho de que los medios, aun sin querer presentarse como educativos, no niegan que lo sean, acaban ejerciendo una cierta influencia: educando o maleducando.

Cuando se trata de hablar de la relación entre entorno audiovisual y educación, no se está haciendo desde el análisis de una función marginal o casual de los medios, sino entendiendo la educación como una clave central. Más allá de la diversidad de géneros y de funciones, el entorno mediático cumple la tarea global de educar, tarea que realiza en todos sus aspectos, de un modo permanente y constante. O, si queremos utilizar un concepto más amplio, digamos que el entorno mediático contribuye irremediablemente a la socialización de la infancia.

Lo paradójico es que esta tarea no es asumida por los propios medios, que prefieren decir que entretienen, informan y argumentan. Pero es su enorme implantación, su flujo continuo, su carácter envolvente y magmático lo que confiere a los medios esa profundidad, esa latencia educativa. Es, precisamente, la avalancha de información que suministran, la supuesta coherencia de muchas de esas informaciones –siempre permeable a las exigencias económicas de la industria y a los dictados de los anunciantes– y su capacidad de penetración la que, a la larga y en términos generales, tiene un peso no despreciable en el conjunto de las influencias educativas. Al no reconocerlo expresamente, disimulando, precisamente, esa función de dirección de mentes, es como adquieren su mayor influencia.

En realidad, imponen una educación muy especial y

nueva: la que se corresponde con las exigencias de la nueva estructura mediática que se organiza con la globalización y concentración de los mercados audiovisuales y publicitarios.

No obstante, si en el enunciado de este informe se separan *educación de entorno audiovisual* es que se reconoce una cierta autonomía al hecho de educar. La educación tiene su propia lógica y ésta no debe ser confundida con la de los medios. Tiene también sus exigencias que, tal vez, estén, muchas veces, contradichas por las exigencias propias de los medios. Y esto, pese a que los medios –sin confesarlo– se estén proponiendo una nueva *misión educativa*.

Pero se quiere rescatar el sentido moral de la educación. Interesará, a lo largo de todo este texto, que la educación se asocie con los valores propios de la humanidad, tal y como hoy se formulan en las sociedades democráticas. Se trata de pensar en una educación que conserva los ideales de la autonomía crítica, de la liberación personal, del conocimiento científico y de la tolerancia. Una educación que sitúe los medios como lo que son, instrumentos de comunicación, capaces, por tanto, de favorecer un proyecto educativo concreto o, por el contrario, de echarlo por tierra.

Por todo esto se hablará de los medios como de un ambiente que, con su poder *formativo* y socializador, puede contribuir, de un modo funcional, a la educación moral de la infancia y la juventud o, puede, alternativamente, cerrarle espacio.

1.3. La importancia de los contenidos audiovisuales para el desarrollo del conocimiento

Conviene adoptar un punto de vista global en relación con los medios. Aunque, de vez en cuando, quepa distinguir entre unos y otros, una visión global, holística, resulta más útil. Devuelve el sentido de la perspectiva, analiza las lógicas que, con mayor o menor intensidad, inciden en su funcionamiento, y nos explican sus consecuencias a largo plazo.

Tratar de los medios y de la educación es ocuparse también de los niños y jóvenes en primer lugar, porque son los que resultan más involucrados en este proceso. Pero, atención, más allá de que se trate de niños concretos en un espacio-tiempo concreto, estamos hablando de un sujeto colectivo que vive un tiempo histórico amplio, de unas generaciones que conviven, desde el principio, con los medios y de un entorno del que ya no es posible zafarse.

Los niños y niñas no mediáticos, sencillamente, no existen, al menos en nuestra sociedad⁴.

Este contexto obliga a realizar un enfoque sistémico y global.

Generalmente, los enfoques tradicionales han separado al medio del sujeto receptor. Como si fuesen realidades separables. Han buscado, como se decía hace un momento, los efectos que los medios inducían en los menores y adolescentes: ¿Conduce el consumo de contenidos violentos hacia la potenciación de conductas violentas? La contemplación de delitos, ¿genera delincuentes? ¿Ver constantemente un tipo de personajes en televisión, impone modelos de conducta? ¿El consumo continuado de publicidad induce inevitablemente al consumismo?

Cuando se ha tratado de responder estas preguntas se ha oscilado entre la identificación casi determinista de causas y efectos a corto plazo, y la búsqueda de efectos, eso sí, menos nítidos, a largo plazo. Así se recorría un camino que podía ir desde la denuncia a un tipo de contenidos concretos (violencia, sexo, etc.) temiendo su poder inoculante, hacia la crítica, tal vez más moderada y menos impulsiva hacia las consecuencias, generalmente, menos notorias que los contenidos podían tener sobre los procesos cognitivos de los individuos. Se trataba de una acentuación que se desplazaba desde la atención a las conductas –los medios aparecían como el estímulo hacia la consideración de los procesos cognitivos– en las cuales los receptores aparecían como seres pensantes.

La aceptación del punto de vista ambientalista debe tener una amplia perspectiva. No se trata sólo de un mero desplazamiento de una dimensión de la actuación hacia una dimensión del pensamiento. Tiene mayores consecuencias:

- **Busca los efectos a largo plazo**, porque sólo un proceso duradero y, tal vez, continuo, resulta significativo. Porque sólo el tiempo permite aprehender el funcionamiento de las lógicas sistémicas.

- **Pone el acento más en los efectos de tipo cognitivo que en los efectos comportamentales o conductuales y afectivos.** No, precisamente, porque se privilegie el aspecto intelectual, sino porque se comprende que sólo una visión holística, en la que se correlacione acción y pensamiento, tiene mayor sentido al considerar los medios.

- **Ayuda a plantear análisis macroestructurales más que microestructurales.** Porque sólo de este modo se

llega a comprender el funcionamiento global de la sociedad.

Y aún habría que ir un poco más lejos: adoptar un enfoque de tipo ambiental que ayude a comprender las consecuencias que tiene la dimensión cultural de los medios sobre las mentes y los comportamientos.

En este sentido, hay que aceptar la idea de que los medios –tanto en su estructura, como a través de sus contenidos y de sus funcionalidades– vienen a constituir una de las principales bases de la cultura de nuestro tiempo. Proporcionan lo que algunos han llamado el *imaginario social*, es decir, las ideas y visiones que circulan por nuestro mundo.

Los denominados “estudios culturales” están ayudando hoy día, a conocer los múltiples modos en que los medios contribuyen a construir los modos de pensar y de sentir de los diversos grupos sociales.

La misión formativa de los medios mencionada consiste, precisamente, en la capacidad que tienen de amueblar nuestro cerebro. Su potencial educativo consiste en la facilidad con que los medios son capaces de poblar la mente de un niño, de brindarle percepciones que, aunque vicarias, tienen un potencial psíquico enorme y una influencia emotiva, a veces, clave. Porque los medios, a través del imaginario social que instalan, crean cultura y ofrecen y retroalimentan la dimensión comunicativa de la cultura de nuestro tiempo.

Lo que interesará en las páginas que siguen es situar en esta perspectiva las diferentes inquietudes e interrogantes surgidos entre los diferentes actores sociales en relación con el entorno audiovisual y la educación. Al hacerlo así, dispondremos de modelos conceptuales que señalarán los problemas pertinentes y, sobre todo, abrirán un marco de acción susceptible de ser aplicado a la solución de problemas.

1.4. Las variables del entorno mediático

Una concepción adecuada del ambiente mediático no puede limitarse a la consideración de los factores que dependen de los medios, es decir: los mensajes, estructuras de propiedad, las normas legales y el desarrollo tecnológico, entre otros. Tan importantes pueden ser éstos como los que dependen de los públicos, las audiencias, las personas y los grupos y, en general, las que se relacionan con el contexto sociocultural en que éstas se desenvuelven y las capacidades de conocimiento, crítica y resistencia que puedan tener ante los medios.

Se pueden distinguir, así, las dimensiones siguientes, que pueden ser analizadas en relación al ambiente mediático:

- Las condiciones de acceso a los medios.
- El papel del grupo primario en el acceso, valoración y uso de los medios.
- Las competencias lingüísticas y cognoscitivas del receptor o receptora, y su entorno sociocultural, en relación con los medios.
- Las competencias metalingüísticas en relación con los medios. O sea, la capacidad de análisis del propio lenguaje y de las normas y habilidades de uso.
- La capacidad práctica de modificar libremente la ecología mediática.

Todos estos factores inciden en lo que denominamos *entorno mediático*. Establecen, precisamente, el marco de posibilidades y limitaciones de los individuos y los grupos en relación con los medios.

Dentro del campo de atención de este Libro Blanco interesa conocer con detalle las posibilidades y limitaciones de los menores en relación con los medios. Cuando se ha estudiado la influencia que los medios tienen en niños y niñas, es muy frecuente que se destaque el impacto que tienen en ella factores de tipo familiar y sociocultural.

El informe de Lasagni y Richeri⁵ señala, en este sentido, como variables importantes las siguientes:

- La intensidad de su uso.
- La existencia de alternativas a la televisión.
- El conocimiento y la valoración de los géneros de programas.
- El papel que la familia atribuye a la televisión. A saber:
 - El grado de conocimiento que los progenitores tienen sobre el uso de la televisión por parte de sus hijos.
 - La opinión de los progenitores respecto a la televisión.
 - El tipo de control o de censura que los progenitores ejerzan sobre el consumo televisivo de sus hijos.

El informe citado no menciona algo que suma importancia y que merece igual o más consideración que los puntos anteriores: la desautorización sistemática y generalizada de padres y profesorado –o de las instituciones familiar y docente– en los mensajes mediáticos.

Con objeto de disponer de una visión global de la situación, se tratará a continuación el aspecto más discutido y polémico en la construcción del ambiente mediático: el de los contenidos considerados *de riesgo* para la infancia y la juventud.

Resumen

El objetivo de este capítulo es fijar el enfoque teórico y conceptual del estudio. No se parte de una aproximación causalista que pretende constatar la influencia de los medios en las conductas, sino de la concepción de los medios audiovisuales como un ecosistema en el que cada aspecto particular debe relacionarse con su contexto. En esencia, se trata de conocer cómo actúan los medios en tanto que contextos de acción, como ambiente o como entorno.

Al establecer la relación entre educación y medios, hay que entender que la educación es la clave central. El entorno mediático cumple la tarea de educar, puesto que incide sustancialmente en la socialización de la infancia. La educación tiene su propia lógica y ésta no debe ser confundida con la de los medios. Se trata de pensar una educación que sitúe a los medios como lo que son: instrumentos de comunicación capaces de favorecer un proyecto educativo o, por el contrario, desfavorecerlo.

La dimensión ambientalista que aquí se defiende busca efectos a largo plazo, pone el acento en los efectos cognitivos más que en los conductuales, y ayuda a plantear análisis macroestructurales para comprender el funcionamiento global de la sociedad. Además, permite realizar un enfoque cultural para comprender las consecuencias que tienen los medios sobre las mentalidades y los comportamientos al ser un elemento central en la construcción del imaginario de una sociedad.

El enfoque ambiental va más allá de la contemplación de dos únicas variables: la de los medios y la de los públicos. Permite incidir en otros elementos, como las condiciones de acceso a los medios, la valoración y el uso de los medios, las competencias lingüísticas y cognitivas del receptor y su entorno cultural respecto al entorno mediático, las competencias metalingüísticas o la capacidad de modificar la ecología mediática. Dichas variables abren paso a otros aspectos, como el papel que la familia atribuye a la televisión o las alternativas a ésta que el entorno familiar propone.

2. Los contenidos *favorables y de riesgo* para la infancia y la juventud

2.1. Desarrollo legislativo y deontológico

2.1.1. Cartas de derechos y legislación internacional

Se recogen en este apartado las declaraciones de derechos y leyes que han marcado hitos importantes en la normativa sobre protección de la infancia con respecto a los medios, empezando por la Declaración de los derechos del menor de las Naciones Unidas:

- **Declaración de los derechos del menor (1959)**⁶

La Convención de derechos del menor fue aprobada en una primera redacción por la ONU en 1959, y desarrollada más ampliamente el 20 de noviembre de 1989. La finalidad de esta Convención es que los niños puedan tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian. Asimismo insta a los padres y madres, a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchen por su observancia con medidas legislativas.

Esta declaración dedica dos artículos, el 13 y el 17, a la consideración de los derechos comunicativos y en relación con los medios que tienen los menores. Se deducen, claramente, los contenidos que resultan favorables a los niños y jóvenes, todos aquellos orientados a desarrollar sus capacidades, facultades y maduración mental y física, los que respetan su identidad cultural, los que promueven una ciudadanía acorde con los derechos humanos, la libertad, la tolerancia y los que contribuyen a estimular el respeto por el medio ambiente.

En este texto se establece también la necesidad de proteger al niño de toda información y material perjudicial para su bienestar. Los poderes públicos, como instancia legislativa, han de estimular este tipo de contenidos en los medios de comunicación y han de crear las directrices para proteger a los menores.

- **Directiva europea de Televisión sin Fronteras (1989)**

Tras una larga reflexión, la Comisión, el Parlamento y el Consejo, el 3 de octubre de 1989 –Ley 89/89/CEE⁷– adop-

tan la Directiva de Televisión sin Fronteras.

Esta directiva tiene dos objetivos:

- El primero es crear un mercado común de radiodifusión de la televisión preservando las diferencias culturales, la protección del consumidor y de los menores y el derecho de réplica.
- El segundo objetivo es promover la distribución y la producción de programas audiovisuales europeos, asegurándoles un lugar en las parrillas de las diferentes televisiones del ámbito europeo.

Esta directiva promueve una legislación común entre los estados europeos, aunque deja parcelas de control a dichos estados.

En estos momentos esta directiva está en fase de revisión. Las cuotas de producción, la protección a la infancia y la regulación de los contenidos publicitarios son los temas centrales de este debate que, una vez finalizado, servirá para acometer la segunda modificación de la Directiva de Televisión sin Fronteras.

- **Children's Television Act (1990)**

El Congreso de Estados Unidos estableció, en el año 1990, la Children's Television Act. Este código es el resultado de la presión de un grupo organizado de asociaciones y líderes de opinión norteamericanos, dirigidos por Peggy Charren (fundadora de Acción para la Televisión de los Niños, de Cambridge, Massachusetts, organización creada para animar a la diversidad en la programación). El código expresa la necesidad de establecer unos criterios a fin de que las televisiones respondan a las necesidades educativas de los menores.

Mediante este código se insta a la Federal Communication Comisión (FCC) a equilibrar la programación, debido a la casi inexistencia de programas infantiles en las televisiones comerciales. En las siguientes regulaciones que promueve la FCC, ésta insta a los productores a incluir programas

infantiles y educativos. En consecuencia, se reclama a las cadenas de televisión que programen con los siguientes requerimientos:

- Clara intención de promover la educación de los niños y niñas antes de los 16 años.
- Establecer claramente por escrito los objetivos educativos.
- Fijar un público destinatario de modo nítido.
- Programar, como mínimo, en un espacio de 30 minutos de duración.
- Programar estos espacios de modo regular.
- Emitir tales espacios entre las 7 y las 22 horas.

• **The Children's Television Charter – Cumbre Mundial de Televisión de Niños (Melbourne, 1995)**

Este código recoge los principios que deben seguir los productores y programadores para la televisión en relación con el público infantil, teniendo en cuenta los derechos explicitados en la Declaración de los derechos del menor. Estos principios son los siguientes:

- Los programas han de permitir el desarrollo físico, social y mental de niños y niñas.
- Los menores han de poder expresarse en su propio lenguaje.
- Los programas infantiles han de respetar las diferencias culturales.
- Los programas infantiles deben de ser emitidos en las franjas horarias idóneas para este tipo de público.

Este código recoge tres ejes básicos: potenciar la expresión del menor, creación de unos estándares de calidad y los horarios para los programas infantiles.

2.1.2. Legislación y declaraciones españolas

• **Ley 25/1994, de 12 de julio, por la que se incorpora al ordenamiento jurídico español la Directiva 89/552/CEE, sobre la coordinación de disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva**

En 1994 la Directiva de Televisión sin Fronteras se traspone a la legislación española –Ley 25/1994– modificada por la Ley 22/1999, de 7 de junio, la Ley 15/2001, de 9 de julio, y la Ley 39/2002, de 29 de octubre.

La Ley 25/1994 señala en su articulado – 1.5, 12.5, 16, 17 y la Disposición adicional cuarta, sobre "medidas adicionales de protección a la juventud y a la infancia"– las normas

que deben poner límites a los contenidos televisivos y publicitarios destinados a la infancia.

El año 1995 el Parlamento de Cataluña aprueba la Ley 8/1995, de 27 de julio, de atención y protección de la infancia y los adolescentes que modifica la Ley 37/1991, de 30 de septiembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de adopción. Esta ley tiene como principal objetivo "conseguir el libre desarrollo de la personalidad del menor y del adolescente" y para acometerlo parte de la base de que "la familia es el núcleo básico de la sociedad y, por consiguiente, reconoce con carácter principal la actuación privada de los progenitores y guardadores legales".

En su capítulo primero se recogen las Disposiciones directivas, y es en el artículo 2.1 de dicha parte donde se delimita la edad: "se entiende por *niño* toda persona menor de 12 años y por *adolescente* toda persona en una edad comprendida entre los doce y la mayoría de edad establecida por la Ley".

El capítulo quinto, el más extenso, está centrado en la infancia y la adolescencia en el ámbito social. Se hace referencia al derecho de la educación, al tiempo libre y a la cultura y también regula la exhibición de imágenes el acceso a las publicaciones y materiales audiovisuales, las emisiones de radio y la televisión, y también la publicidad dirigida a los menores y adolescentes, así como la protagonizada por éstos. El artículo 36.1 dice: "Las programaciones de radio y televisión en franjas horarias más susceptibles de audiencia de menores y adolescentes, deben favorecer los objetivos educativos que permiten estos medios de comunicación y deben potenciar los valores humanos y los principios del Estado democrático y social". El artículo 36.5, asimismo, dice que "la Generalidad ha de procurar que todos los medios de comunicación social dediquen a los menores y a los adolescentes una atención educativa especial".

El articulado de la Ley 8/1995 recoge en el capítulo sexto "las acciones que han de llevar a cabo las administraciones públicas en relación con la familia, los menores y adolescentes". El artículo 53.1, letra *b*, dice al respecto: "Educar a los menores y a los adolescentes en el consumo de bienes y servicios, y también en el uso de los medios culturales de Cataluña y la creación de recursos en el entorno relacional de los menores y adolescentes, donde puedan desarrollar su capacidad intelectual y su habilidad manual o de razonamiento, como complemento del aprendizaje en los centros escolares".

Otras iniciativas legislativas del Gobierno de Cataluña son el Decreto 295/2000, de 31 de agosto, por el que se desarrolla el derecho a la información de los usuarios de los servicios de televisión y el Decreto 361/2002, de 24 de diciembre, a través del que se regula el sistema de señalización orientativa de los programas de televisión con el objetivo, según el artículo 1.1, "de informar a los adultos de la idoneidad de cada programa para los menores". El Consejo del Audiovisual de Cataluña, de acuerdo con las funciones que le atribuye la Ley 2/2000, de 4 de mayo, adoptará las medidas oportunas para garantizar el cumplimiento de las obligaciones que el Decreto impone a los operadores de televisión de su competencia.

- **Convenio sobre principios para la autorregulación de las cadenas de televisión en relación con determinados contenidos de su programación referidos a la protección de la infancia y la juventud**⁸

El Convenio es suscrito en 1993 por el Ministerio de Educación y Ciencia, las Consejerías de Educación de las comunidades autónomas y las cadenas de televisión. En el mismo se declara explícitamente la voluntad de favorecer, en la programación televisiva, los valores de respeto a la persona, tolerancia, solidaridad, paz y democracia, así como la difusión de valores educativos y formativos. Se acuerda, asimismo, "evitar la difusión de mensajes o imágenes susceptibles de vulnerar de forma gravemente perjudicial los valores de protección de la infancia y la juventud".

En 1998 el Ministerio puso en marcha un plan de seguimiento del convenio, pero el resultado no llegó a publicarse y los informes disponibles sobre la cuestión son inciertos. El realizado por la profesora Avelina Vega⁹ señala, en todo caso, numerosos incumplimientos de las cadenas, tanto en lo que se refiere a los términos del convenio, como a la Directiva de Televisión sin fronteras.

- **Principios para la actuación de los medios de comunicación de la CCRTV (2002)**¹⁰

El Consejo de Administración de la CCRTV aprobó el 14 de mayo de 2002 una serie de principios de actuación; el número 11 está dedicado a la protección de la infancia. En él se propone evitar: las escenas violentas, los mensajes contra la dignidad o discriminación de las personas, los mensajes que inciten al consumo de drogas, las secuencias o comentarios que puedan inducir a la ludopatía, las palabras innecesariamente indecentes o el uso incorrecto de la lengua, los comentarios y escenas de contenido

sexual que puedan afectar a la sensibilidad juvenil o infantil, la emisión de programas destinados a crear un *star system* infantil.

Se añade asimismo que las 21 horas quedan fijadas como la línea divisoria entre la programación para todos los públicos y la programación adulta.

- **El Foro de entidades de personas usuarias del audiovisual**

El Foro de entidades de personas usuarias del audiovisual ha elaborado desde su creación los siguientes documentos relativos al mandato de protección de la infancia:

- *Drets de les persones usuàries dels mitjans audiovisuals* (2002)

- *Els valors en els continguts dels programes televisius adreçats als infants i als joves* (2002)

- *Televisió i família: recomanacions* (2003), con la colaboración del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona¹¹.

- **Declaración-manifiesto del Defensor del Pueblo 'Por una televisión de calidad para nuestros niños y adolescentes'**¹²

A finales de julio de 2003, el Defensor del Pueblo, junto con 16 asociaciones, presentó este manifiesto con el objetivo de reclamar una programación infantil y juvenil de calidad. Los firmantes del manifiesto se han constituido en grupo de trabajo para trabajar en favor de este propósito. Su principal objetivo será promover el debate público sobre la necesidad de que los operadores de televisión respeten las franjas de horario protegido y apuesten con firmeza por la creación y emisión de programas de calidad destinados a la infancia y la juventud.

2.2. ¿Qué se entiende por contenidos de riesgo?

El ministro de Cultura y Comunicación francés solicitó a la filósofa Blandine Kriegel un informe especial para evaluar el tratamiento que del tema de la violencia se hacía en las televisiones francesas¹³. El informe Kriegel, publicado en 2002, tras llamar la atención de la deriva violenta de los contenidos en la televisión francesa y sus *consecuencias netas* sobre la conducta de los jóvenes viene a reclamar, en lo que se refiere a contenidos *favorables*:

- La necesidad de que las cadenas de televisión hagan conocer públicamente sus códigos deontológicos, es decir, "las reglas que deben respetar los productores de todos los

programas y los criterios objetivos generales que buscan".

- La creación de comités de consulta "en todas las cadenas para establecer una comunicación de los difusores con los representantes de las familias, de las asociaciones, de los autores y permitir un diálogo entre todas las partes".
- La creación de programas educativos que promuevan la lectura crítica de la imagen, compuestos conjuntamente por realizadores y educadores.
- Promoción de emisiones educativas que posibiliten "una cultura de respeto al otro y de superación de la violencia".
- Estimular la creación de un flujo de información dirigido a padres y madres con vistas a estimular su intervención ante el consumo de televisión de sus hijos.

Finalmente, intenta promover un compromiso de la escuela con la educación en medios, del mismo modo que reclama, también, que los "médicos de familia sean escuchados por los padres. Tras una consulta, el médico puede, de hecho, informarse del consumo infantil de televisión y ofrecer consejos apropiados".

El informe Kriegel antes mencionado, refiriéndose a diversas investigaciones sobre el tema, afirma: "Tras los años sesenta, las pruebas de una influencia de la televisión sobre los comportamientos violentos se han acumulado. Varios artículos metodológicos indican que las emisiones que presentan escenas de violencia no dejan de tener consecuencias sobre los telespectadores, especialmente sobre los niños. La incidencia de las emisiones violentas sobre las conductas es, sin embargo, reducida y los procesos que desencadenan están lejos de resumirse en automatismos miméticos. Es más razonable decir que para ciertas personas y en ciertas situaciones, las emisiones violentas tienen un efecto. [...] Pero si este efecto es modesto, investigadores como Huesman afirman que nos equivocáramos si no prestáramos atención a las consecuencias que tienen en la dimensión social. Para establecer un orden de magnitud, Huesman y sus colegas indican que la dimensión del efecto es estadísticamente comparable a la que liga el consumo de tabaco al cáncer de pulmón"¹⁴.

Es, en este sentido, en el de una dimensión estadística, en el que se puede hablar de contenidos *de riesgo*.

Contenidos de riesgo son aquellos que entrañan un peligro potencial que puede o no tener consecuencias directas para ciertos individuos, pero que, a la larga, y considerados estadísticamente, sí engendran daños notorios para la sociedad.

Se considerará, en primer lugar, de qué contenidos se trata y de qué riesgos estamos hablando.

Los contenidos *de riesgo* no escapan a la intuición de la mayoría, son, así, los contenidos que preocupan a muchos: educadores y educadoras, tutores, padres y madres, expertos y profesionales. Estos contenidos inciden en la educación de los niños/as y jóvenes, y son los siguientes:

- **Contenidos violentos.** Aquellos que representan acciones de agresión directa o indirecta a la integridad de las personas y demás seres vivos.

- **Contenidos sexistas o racistas.** Aquellos que degradan la imagen de la mujer o de ciertos colectivos y se convierten en vehículo de segregación o desigualdad.

- **Contenidos pornográficos.** Aquellos que representan aspectos de la vida íntima o privada, relacionados con la actividad sexual, sin el decoro, el pudor o la discreción que habitualmente se aceptan como válidos y oportunos en determinadas sociedades. Potencian, generalmente, una actitud voyeurista y obsesiva.

- **Contenidos consumistas.** Aquellos contenidos que convierten la utilización y el disfrute de productos y servicios no en un fin concreto o un medio práctico, sino en una necesidad compulsiva, abstracta, que difícilmente puede colmarse y que tiende a aumentar exponencialmente. Estos contenidos son promovidos por la hipertrofia de la publicidad y la comercialización de los productos de consumo.

- **Contenidos que tienden a la corrupción del lenguaje y atentan a las normas de respeto al otro.** Se trata de contenidos que presentan un lenguaje degradado –desde el punto de vista de la forma léxica, sintáctica o pragmática– que vulnera, sin conciencia de hacerlo, las normas establecidas para la eficacia de la comunicación lingüística y que, en ocasiones, transgrede gravemente el pacto comunicativo inherente a la relación entre interlocutores.

- **Contenidos que violan el derecho al honor, la intimidad y la privacidad de las personas.** Es decir, aquellos que se nutren de la violación de las fronteras entre vida privada y pública, y entre vida íntima y pública. Generalmente, se oponen explícita o implícitamente a las normas legales establecidas al respecto o, en todo caso, las bordean con morbosidad. Determinados programas *rosa* emitidos en horario protegido estarían incluidos en este apartado.

Obviamente, no es fácil señalar, sin discusión, qué contenidos reúnen una o varias de estas categorías, ni se puede ir mucho más allá de las definiciones utilizadas aquí para identificar los contenidos que suelen preocupar a la sociedad sobre tales temas sin caer en el riesgo de la casuística. Ahora bien, para avanzar hemos de decir que, independien-

temente de la singularidad o de la exigencia de concreción y de la dificultad de generalizar, es verdad que, en general, se detecta con facilidad un amplio consenso a la hora de disponer de una idea global de estos contenidos. Y que este consenso aumenta, sobre todo si se contrastan tales contenidos con los que debieran consolidar un entorno audiovisual educativo. Es decir, cuando se busca un ideal positivo, se ponen de manifiesto dos cuestiones fundamentales:

- Que existe una fuerte convicción social sobre la importancia que se atribuye al tratamiento de estos temas.
- Que la conversación o reflexión sobre los mismos tiende a facilitar el consenso general sobre la materia.

Lo dicho no excluye la existencia de pluralidad de perspectivas sobre la materia y la diversidad con que los distintos individuos y grupos sociales fijan los criterios de calidad y de no-violencia. Pero la diversidad no impide que puedan y deban existir espacios para contrastar las diferencias y visiones plurales. La discusión y la puesta en común de puntos de vista dispares siempre acaba siendo útil y necesaria.

Utilidad y necesidad que se hacen evidentes cuando se trata de cuestiones de educación. No es posible establecer ideales educativos, objetivos de convivencia y relación si no se determinan, aunque sea mínimamente, algunos acuerdos básicos. Acuerdos que –hay que insistir en ello– no contradicen el respeto y el reconocimiento a la diversidad y que buscan la participación con el otro en algún tipo de comunidad o de acción colectiva.

2.3. La controversia sobre los efectos de los contenidos de riesgo

Se ha discutido hasta la saciedad sobre las consecuencias de los denominados contenidos *de riesgo*, y no se trata de contribuir aquí simplemente a aumentar el grado de la polémica. Tampoco sería bueno zanjarla, pero sí proponer algunos principios prácticos que ayuden a ser operativos y a entender la trascendencia de la cuestión que se analiza.

La consideración del efecto de los contenidos sobre el público –y, en consecuencia, la consideración de los riesgos de éstos– depende en buena parte del valor que se atribuya al mensaje en el proceso de comunicación.

Un mensaje televisivo, por ejemplo, será más peligroso o positivo en la medida en que su efecto sea más o menos determinante para el espectador, es decir, cuanto menor sea el poder de éste último para contrarrestar la presumible

potencia del mensaje. Lo que pone de manifiesto la importancia que tiene dotar al receptor de la capacidad necesaria para desactivar los posibles efectos nocivos del mensaje.

Sobre este dilema *emisión-recepción* ha habido, y no es este el lugar de reseñarlas, infinidad de posiciones que han involucrado diferentes teorías y disciplinas: desde el conductismo mecanicista que enfatizaba el poder del estímulo, es decir, de la emisión, pasando por los primeros estados de los estudios sobre medios, que consideraban al receptor un ser aislado sometido a la influencia de las comunicaciones –posturas ambas que acentuaban la potencia del mensaje–, hasta teorías que representaban serias restricciones a esa potencia –las que se han denominado de los efectos limitados– y defendían la capacidad de las condiciones individuales y sociales para compensar el impacto mediático. En este conjunto, también hay que señalar la existencia de otras teorías que han acentuado el peso de los efectos a largo plazo o reivindicado las habilidades interpretativas de los espectadores para resistir o negociar con los mensajes.

Es evidente la incidencia en este debate de posiciones menos técnicas, y más ligadas a actitudes de corte político o ideológico.

Por un lado, están quienes defienden la casi total libertad en lo que se refiere a la expresión y los contenidos; contrarios, por tanto, a cualquier restricción de la oferta comunicativa. De algún modo, suscriben el principio de que la demanda de comunicación es, por sí misma, autónoma, inteligente, y sabe limitar el poder mediático –o, mejor dicho, sus abusos. Y que, consecuentemente, el poder del emisor es, desde la base, muy restringido.

Por otro, quienes, en nombre del derecho a la información, de la diferencia cultural o de la protección de la infancia, buscan crear marcos de regulación para los contenidos, siempre aludiendo a la vulnerabilidad de la audiencia. Para ellos el poder mediático de emisión es real y conviene ponerle contrapesos y límites.

Es obvio que quienes adoptan una postura liberal en los contenidos, se asocian mejor a teorías que describen los efectos limitados de la comunicación masiva. Así, su *liberalismo* ideológico parece justificarse académicamente. Y, por el contrario, quienes reclaman la regulación del derecho a la información, se asocian a posturas que subrayan el poder y el impacto de los medios a largo plazo, con lo cual validan sus temores y justifican la intervención *proteccionista*.

Sea como sea, algunas evidencias nos ayudarán a centrar

bien el problema y a encontrar un terreno menos dividido. Son las que siguen:

- **La televisión emite, con una constancia y una repetición sistemática, imágenes de violencia, mensajes consumistas y otros contenidos que se pueden considerar de riesgo.** Todas las investigaciones realizadas al respecto, en muchos países, ponen de manifiesto que la violencia está representada excesivamente en las pantallas y que lo mismo ocurre con los mensajes consumistas.

- **La principal razón** para esta sobreabundancia de contenidos de riesgo es, exclusivamente, la **espectacularización**. Buena parte de la presentación de estos contenidos se hace de un modo no justificado por ninguna otra razón que la maximización de la audiencia y la servidumbre a requerimientos que no son los de una supuesta demanda (es el caso, por ejemplo, de la publicidad).

- **Los contenidos emitidos tienen mucha más probabilidad de influir en niños y jóvenes que aún no han madurado** en todas sus facultades cognitivas y emotivas. No es comparable la capacidad de resistencia a un mensaje que puede tener un adulto y la que puede, por sí mismo, tener un menor.

- **No todos los menores y jóvenes viven en contextos que aseguren un contrapeso adecuado del potencial de los medios de comunicación**, es decir, un contexto familiar atento o una actitud familiar crítica. De este modo, cualquier razonamiento que intente demostrar que las preocupaciones ante el poder mediático están injustificadas, porque lo que determina los efectos es la condición singular del entorno del menor o adolescente, no nos puede alejar de la idea de que buena parte de los niños y jóvenes no encuentra el entorno sociocultural adecuado para balancear eficazmente el peso de los medios.

- **El creciente consumo mediático y el abuso de la televisión predisponen a que el impacto de los media sea mayor** y, consecuentemente, acabe influyendo negativamente en los menores. No sólo hay estudios que lo ponen de manifiesto¹⁵ sino que, muy probablemente, el aumento de consumo televisivo esté revelando una predisposición hacia comportamientos no funcionales, o, en su defecto, una privación de las relaciones sociales básicas. Así pues, causa o síntoma, el abuso en el consumo de medios es, desde cualquier punto de vista, preocupante.

Estamos, pues, ante una realidad difícilmente contestable: los contenidos *de riesgo* pueden influir de modo negativo en niños y jóvenes. Nadie puede asegurar que la sociedad esté completamente preparada para afrontar y contrarrestar

el tipo de influencia negativa que la situación mediática actual puede generar en los menores.

Es posible que, como afirman ciertas investigaciones recientes, no se pueda hablar de un efecto directo en la conducta de niños y jóvenes y que sea difícilmente constatable que los menores acaben imitando la violencia presente en los medios. Pero, en cualquier caso, nada de ello niega que exista un cierto riesgo en la exposición continua de la infancia a las imágenes violentas. ¿Acaso no se sabe que la repetición de anuncios publicitarios acaba influyendo en la decisión de compra de los consumidores? ¿No se invierten, con esta convicción, miles de millones de euros o dólares, cada año, en casi todos los países? ¿Y quién puede negar la evidencia de que son miles de firmas comerciales las que se guían por su propia experiencia empírica para decidir el destino de esas enormes cantidades de inversión publicitaria y que ninguna de ellas es capaz, por decisión libre, de prescindir de estas inversiones?

¿Por qué, entonces, habría de ser cierto –como dicen quienes quieren relativizar su impacto– que la exhibición repetida, constante y permanente de contenidos *de riesgo* en las pantallas de televisión –siempre al alcance de niños y jóvenes– está exenta de consecuencias?

Tal vez no sean consecuencias que se puedan correlacionar con efectos imitativos directos, aunque muchos sí hablan de un efecto neto de los contenidos, por ejemplo violentos (informe Kriegel). Pero sí de consecuencias de otro orden, que influyen en la cognición de los niños y a la formación de su imaginario, que afectan a sus emociones y actitudes, y que modelan sus valores. Consecuencias, también, para la construcción y sostenimiento del entramado cultural de nuestra época que acaba suponiendo el repertorio de valores de las personas que la habitan.

Es posible, por tanto, hablar de efectos culturales que afectan, a nivel *macro*, a niños y jóvenes, y hay que sostener que, aunque la sociedad establezca mecanismos de compensación, control y equilibrio de los contenidos *de riesgo*, la emisión permanente, constante y masiva de éstos no va precisamente en la línea de reforzar los aspectos de construcción de una convivencia positiva, sino al contrario, de perjudicarla seriamente.

2.4. ¿Qué efectos pueden producir los contenidos de riesgo?

Descartemos de entrada los efectos imitativos, siempre discutibles y difícilmente discernibles, sobre todo porque

parecen fundarse en una concepción de la casualidad no sistémica. Pero atendamos a los efectos ambientales que crean las condiciones para el desarrollo –a veces, positiva, a veces, negativamente, es decir, por comisión o por omisión– de elementos no funcionales. Clasificaremos los riesgos en función de los diversos contenidos:

- **Contenidos violentos:**

- **Riesgo de des-sensibilización:** Como se afirma en el informe Kriegel, "a largo plazo, la exposición frecuente a escenas de violencia contribuye a una *des-sensibilización* del espectador que se habitúa a la violencia. Los resultados de las investigaciones han demostrado que los niños que habían sido expuestos a un filme violento reaccionaban mucho menos rápidamente que los demás a lo que ellos consideraban un altercado y tardaban más tiempo que los demás en intervenir para poner fin al mismo"¹⁶.

- **Riesgo de entender la violencia como una solución.** Muchas veces, la televisión y las películas presentan la violencia como un recurso con éxito. Se corre así el riesgo de que los niños acaben entendiendo que es razonable y factible recurrir a la misma: algunos autores afirman –según el informe de Lasagni y Richeri¹⁷– que "la representación televisiva de la violencia se hace problemática cuando los comportamientos agresivos llevan a un resultado positivo o son presentados como normales y obvios. El temor es que los modelos de comportamiento agresivo puedan ser considerados adecuados. Así en una investigación una buena proporción de niños (un tercio) definió como normales los actos de violencia que había visto hacía muy poco. No se trata, aquí, de un riesgo de imitación directa, sino más bien de un cambio en los términos de referencia: cuando la violencia extrema parece normal, cualquier forma más ligera puede parecer inofensiva".

- **Riesgo de que la violencia se 'naturalice'.** La representación de la violencia, y, especialmente, la que se hace en los videojuegos, suele presentarla como algo absolutamente natural, fruto de una pasión a la que no es posible resistirse. Un videojuego conocido, por ejemplo, presenta el instinto violento como una suerte de invasión que afecta a los genes, a la que el individuo no puede oponer ninguna resistencia y por la que siente cierto placer. Así, lo mejor es abandonarse a ella. No se trata de una singularidad, sino de un paradigma de cómo, en muchas ocasiones, la violencia se presenta como una fatalidad.

- **Riesgo de asociarse siempre a la violencia del vencedor sin discernimiento moral de ningún tipo.**

En la medida en que la violencia se presenta como un camino hacia el éxito y éste es, en muchos casos, el único fin perseguido, la violencia aparece como un fin justificable. Existen videojuegos –y no pocos programas de televisión– que no sólo invitan a ocupar la posición del delincuente, sino que educan en el uso de la perversión como medio para conseguir la finalidad del éxito y del poder. En este sentido, es imaginable que muchos de los niños que contemplan este espectáculo, se vean incitados a colocar en segundo plano la moralidad de su comportamiento.

- **Contenidos sexistas y racistas:**

- **Riesgo de incorporar a la vida de los niños los prejuicios y actitudes sexistas.** Los contenidos que denigran a las personas en razón del sexo o que asocian éste a estereotipos, imágenes tópicas y prejuicios, pueden tener efecto en la cognición de los niños que aún no han desarrollado suficientes elementos críticos y de discernimiento y que se hallan en proceso de maduración. No hay que olvidar que, generalmente, estos contenidos sexistas denigran especialmente a las mujeres.

- **Riesgo de desarrollar, justificar o legitimar actitudes xenófobas.** Los contenidos que desprecian al extraño o al extranjero o a quien no comparte la cultura o convicciones del grupo mayoritario tienden a generar actitudes xenófobas y a imponer temores fantasmales en los niños, además de potenciar la intransigencia y la intolerancia.

- **Riesgo de unir violencia, racismo y sexismo.** En general, los grupos despreciados en función de sexo, raza o cualquier otro elemento de distinción suelen ser objeto de marginación y desprecio. Los contenidos que presenten asociados violencia, racismo o sexismo pueden ser vistos por los niños y niñas como una invitación a favorecer actitudes positivas ante esas conductas.

- **Contenidos pornográficos:**

- **Riesgo de alterar la maduración normal de los niños.** "La representación visual brutal o repetida de escenas pornográficas en un estadio demasiado precoz puede crear una emoción capaz de influir en el curso normal de la evolución del cerebro, perturbar su equilibrio interior y, en todo caso, afectar permanentemente su concepción de la sexualidad"¹⁸.

- **Riesgo de deformar la visión sobre el papel de la**

sexualidad en la vida adulta. El espectáculo pornográfico, donde emoción y sexualidad se separan, y donde los sentimientos no parecen contar, puede provocar el que los niños acaben confundiendo una de las dimensiones importantes de la vida humana, precisamente, perdiendo el sentido relacional y personal que juega la sexualidad en la vida de los seres humanos.

• **Contenidos consumistas:**

• **Riesgo de potenciar la obsesión por el consumo.**

En la medida en que los niños y las niñas asumen los contenidos consumistas de los medios, puede crearse en ellos una actitud social centrada en el consumo, en la distinción y en la identificación, convirtiendo, así, lo que es un fin en un medio. Esto puede plantearse mediante la fijación en determinados bienes de consumo o bien, justamente, en la insatisfacción permanente ante los bienes que el menor tiene a su alcance.

• **Riesgo de entender el mundo como un mero objeto de consumo donde todo es vendible y accesible.**

La centralidad del universo del consumo puede crear en los niños la idea de que todo tiene carácter de mercancía y que el único valor de los objetos y de las personas es aquel de depende de su intercambio y valor en términos económicos.

• **Riesgo de provocar frustraciones en las clases menos favorecidas.** La fiebre consumista afecta desfavorablemente a los hijos e hijas de familias con bajo poder adquisitivo. Contribuye a generar una fractura social que puede incidir muy directamente en la indiferencia, la desmotivación y el fracaso escolar, e incluso en comportamientos violentos y delictivos.

• **Contenidos que tienden a la corrupción del lenguaje y a las normas de respeto al otro:**

• **Riesgo de promover un lenguaje simplista, sin articulaciones y sin matices.** Los lenguajes de abreviaturas, con palabras comodín, hechos de sobreentendidos y con escasa capacidad de matización o de expresión acaban por simplificar el razonamiento y la argumentación crítica y por acostumbrar a trivialidades y superficialidades.

• **Riesgo de quebrar la afabilidad en que se funda la cortesía y el respeto.** Un lenguaje sincopado, abreviado, sin matices en las referencias al otro que, en ocasiones, utiliza un vocabulario despectivo para los demás, acaba convirtiéndose en una horma para la creación de actitudes de desprecio y de exclusión. Esto, que es general para cualquier persona, tiene una importancia fundamental para los niños y las niñas.

• **Contenidos que violan el derecho al honor, la intimidad y la privacidad de las personas:**

• **Riesgo de que los menores no sepan que la privacidad y la intimidad son esferas que pueden y deben preservar.** Se pierde así la oportunidad de que en la vida adulta los menores conozcan con exactitud sus derechos a mantener indemne su intimidad y su privacidad.

• **Riesgo de considerar normal la falta de respeto a la privacidad y la intimidad.** La frecuente violación de la intimidad puede hacer que acabe pareciendo inocua, normal o natural. Se aplica en este caso el mismo argumento esgrimido a propósito de la violencia: a fuerza de verla en todas partes, se *naturaliza*.

Resumen

Se inicia el capítulo con un repaso a la normativa y a las declaraciones más pertinentes para el tema de estudio. A continuación se analizan los llamados contenidos *de riesgo* procurando delimitar su alcance, significado y controversias al respecto.

Son contenidos *de riesgo* aquellos que entrañan un peligro potencial, tengan o no consecuencias directas en los comportamientos individuales, ya que, a la larga y considerados en su conjunto, pueden resultar perjudiciales para la sociedad y la cultura en general. Los contenidos *de riesgo* colisionan con el sentido básico de la educación y son motivo de preocupación para las familias y los educadores. La actitud generalizada frente a tales contenidos ha generado la necesidad de establecer unos criterios de calidad consensuados que ayuden a discernir posibles riesgos o perjuicios.

Por contenidos *de riesgo* se entienden aquí los contenidos violentos, sexistas o racistas, pornográficos, los que incitan al consumo, los que tienden a corromper el lenguaje y atentan a las normas de respeto al prójimo, y los que violan el derecho al honor, la intimidad y la privacidad de las personas. Aunque es difícil hablar del efecto directo de los contenidos *de riesgo* sobre los comportamientos personales, sí se puede hablar de un efecto acumulativo que acabe degradando el contexto social y cultural y, más especialmente, que produzca una total confusión y desconcierto con respecto a los principios morales más fundamentales.

II. Segunda parte: Los problemas

1. El consumo infantil y juvenil de medios, el hogar y la familia

1.1. La importancia de la televisión para los niños

Suele decirse que ver la televisión es la tercera actividad en importancia de los niños/as además de la de dormir y la de asistir a la escuela. Pero, siendo precisos, la televisión ocupa, generalmente, más tiempo que la escuela (contando aquí el tiempo de estudio). En función de los datos de audiencia registrados en España durante los últimos años, el consumo anual de horas de televisión de un niño/a, de entre 4 y 12 años, es de unas 990 horas. En ese mismo período –calculando 5 horas de clase al día, 1 hora de estudio, y multiplicando esas horas por unos 160 días lectivos– se deduce que los menores dedican 960 horas a la escuela. Esto es, destinan al año 30 horas más a ver la televisión (990 horas) que a la escuela. Pero, si se tiene en cuenta que todas esas horas de consumo televisivo –a diferencia de las escolares– se reparten tanto entre los períodos lectivos como en los vacacionales, se comprenderá la influencia continua y perenne que puede tener la televisión en la formación de la infancia y la juventud frente a la más esporádica de la escuela.

El tiempo de consumo televisivo entre los niños/as aumenta en función de dos factores: la imposibilidad práctica de desarrollar actividades alternativas a la de ver la televisión, y el bajo nivel de renta. De modo que la televisión es más influyente en menores de familias con menos recursos y menos alternativas. Es significativo saber que la generación de jóvenes que en el año 2000 tenían entre 26 y 35 años y procedían de hogares de categoría profesional alta tenían más probabilidades de terminar los estudios universitarios que los procedentes de hogares de renta baja. Los pertenecientes a la clase baja tienen la quinta parte de posibilidades de acceder a la universidad que los de clase media y media alta¹⁹. ¿No puede existir alguna relación con el consumo de televisión?

- ¿Qué tipo de televisión ven los niños/as en nuestro país?

Pues, paradójicamente, programas de adultos, además de algunos específicamente infantiles (dibujos animados). Si se analizan con detalle los hábitos de consumo infantil, se aprecia que las franjas de mayor consumo entre niños de 4 a 12 años son las denominadas de *prime time*, es decir, las que transcurren entre las 21 y las 24 horas. Durante ese período, por ejemplo en el año 2002, un 37% del total de los potenciales espectadores niños o niñas se encontraba delante del televisor. En cambio, la denominada *franja despertador* (de 7.30 a 9.00 horas), en la que se programa específicamente para niños/as en muchas cadenas, sólo alcanza un 6% de la audiencia –hay que destacar que las empresas de medición de audiencias no contabilizan la franja preescolar, comprendida entre los 0 y los 4 años–; y en la que transcurre entre las 18 y las 20 horas –también con emisiones infantiles– se llega sólo a un 17%²⁰. (*)

No es exagerado, pues, decir que los menores son, con todas sus especificidades y vulnerabilidades, unos espectadores adultos más, a casi todos los efectos. Se han acostumbrado a ver programas de adultos: *reality show*, teleseries, musicales, películas. Los programadores, sin duda, tienen este dato muy en cuenta a la hora de diseñar los contenidos de las cadenas de televisión, y no olvidan introducir, dentro de los espacios que emiten, algunos elementos especialmente dirigidos a niños y niñas; naturalmente, envueltos en el tipo de mensajes que también *empaquetan* para los adultos. Por ejemplo, en telenovelas que se presentan con tramas y situaciones para adultos no dejan de incluir algún menor con el que los espectadores infantiles puedan identificarse, y algo parecido preparan en los programas musicales, en los concursos y hasta en los programas dedicados a la vida íntima del *star system*²¹. Algunos autores han hablado de *infantilización* de la programación general de la televisión. Infantilización que deberemos entender, en este contexto, no como la adaptación de

(*) Ver el Anexo 1, al final del Libro, con cuadros y gráficos sobre la evolución y el consumo de televisión.

la programación al público infantil, sino como el aderezamiento con ciertos contenidos infantiles de una programación destinada específicamente a un público adulto.

El consumo de televisión por parte de los niños/as se hace, pues, de un modo adulto, en lo que se refiere a horarios, y con algún aditamento de *infantilización* que constituye un ingrediente atractivo para la audiencia infantil-juvenil, sobre todo en las franjas televisivas que se consumen *en familia*: durante la cena e inmediatamente después de ella. Lo cual puede llevar a la conclusión de que el espectador medio no existe. Por el contrario, es el propio sistema mediático el que realiza y construye lo que se ha convenido en llamar *público* o *audiencia*.

Por otro lado, a la vista de los datos existentes, el consumo infantil de televisión se caracteriza, en general, por los siguientes rasgos:

- **En lo que se refiere al tiempo de consumo:**

- **Es un consumo extenso.** Muchas horas al cabo del día que hacen del tiempo de televisión una magnitud amplia, superior a la dedicada al estudio y, por supuesto, al juego u otras actividades. En definitiva, la televisión ocupa un tiempo importante de sus vidas.

- **Es un consumo continuo e intenso.** Los niños y niñas ven televisión a lo largo de casi todos los días del año, con fidelidad muy específica a sus programas favoritos –que son capaces de ver durante años– y prestando al tiempo de consumo una atención privilegiada si se compara con la actitud que guardan para otras actividades. Esto quiere decir que el tiempo de televisión es especialmente valioso para la infancia.

- **En lo que se refiere al contexto de recepción:**

- **Es un consumo, generalmente, sin control familiar.** Los niños y niñas, con mucha frecuencia, ven solos la televisión, sin ningún adulto a su lado que les pueda regular el visionado o que pueda hablar sobre los contenidos. Esto afecta tanto a la selección de los programas como a los tiempos de visión y al modo en que éste se desarrolla (a veces, solapándose con el tiempo dedicado a las comidas o al estudio). Los estudios más recientes sobre familia, televisión y niños indican que mientras que existe un cierto control familiar en relación con los menores de 11 años –sobre todo en lo que se refiere a contenidos de tipo sexual y violento– este control desaparece en gran parte a partir de esta edad. En general, afecta poco al tiempo y modos de consumo.

- **Crece la autonomía y la libertad de acceso de los niños a los contenidos televisivos.** El aumento de la dotación audiovisual en los hogares, así como la multiplici-

dad de canales, junto a la creciente fragmentación de la vida familiar, revierte hacia estructuras que consienten y potencian la autonomía, sin control paterno o materno de los menores en el consumo audiovisual²².

- **En lo que se refiere al contenido:**

- **Es un consumo, en gran parte, de programas de adultos.** Los niños/as no distinguen entre televisión destinada específicamente a ellos y la televisión dirigida a adultos. Ven la que tienen delante a la hora en que se sientan o se recuestan delante del televisor, especialmente, entre las 21 y las 24 horas. Programas de contenido adulto, como *Operación Triunfo*, *Gran Hermano* o *Ana y los siete*, han sido los más apreciados por los niños de entre 4 y 12 años, en el año 2002.

- **Es un consumo de canales generalistas.** Aunque los canales infantiles, habitualmente situados en las plataformas de pago, van adquiriendo progresivamente y proporcionalmente mayor audiencia infantil, lo cierto es que más de un 80% de niños y niñas entre 4 y 12 años distribuyen su consumo entre las cadenas generalistas. Esto es más notorio en familias de rentas bajas que no disponen de plataformas de pago.

1.2. El contexto del consumo televisivo

¿Qué condiciones permiten este tipo de consumo televisivo? ¿En qué contexto familiar se da y cómo incide en el rendimiento escolar?

Es difícil disponer de datos precisos y detallados para responder a estas preguntas, porque la investigación aplicada a este tema no es más que esporádica. No obstante, combinando resultados de diversos estudios y encuestas, y, arriesgando en las respuestas, nos podemos hacer una idea del contexto general en que se produce el consumo infantil de televisión en Cataluña. Los siguientes apartados intentan caracterizar este contexto:

- **En familias reducidas.** El descenso de la natalidad y la disminución del número de miembros de la unidad familiar ha situado a niños y niñas en un entorno familiar centrado en ellos mismos. Hijos únicos o con un solo hermano, concentran la atención de sus padres que, en general, tienden a consentir a sus deseos y tienden a procurarles el mayor grado de confort posible. Los más jóvenes de la casa suelen hoy ser los dueños del mando a distancia. Por su parte, los niños se sienten satisfechos con el trato que reciben de sus progenitores.

- **En hogares con una buena dotación audiovisual.** La

dotación audiovisual de los hogares con niños crece hasta hacer de la habitación del –o de los niños– un espacio ampliamente tecnologizado. Puede decirse que en un hogar con niños en período de ESO, el 99% tiene un televisor en el hogar; un 82% tiene vídeo; entre un 50% y un 70% tiene ordenador; y entre un 43% y un 50% de los hogares tiene televisión en el dormitorio infantil; además, casi un 65% de los niños tienen videoconsola. Del mismo modo, la mayoría de los adolescentes (más de un 60%) tiene teléfono móvil. Hay que decir que, en el caso de las niñas, la dotación tecnológica suele ser menor con respecto a la de los niños. (*)

• **Las diferencias de renta acentúan ciertas tendencias en el uso del material audiovisual.** Estas diferencias de renta suelen marcar alguna variación significativa en la dotación. A menor renta, mayor es el porcentaje de dormitorios infantiles con televisión y videoconsolas; a mayor renta, aumenta el porcentaje de hogares con ordenador y de ordenadores por hogar. Pero la diferencia más notable se establece en las condiciones de acceso a Internet: mucho más frecuente y de mayor calidad en los hogares con mayor renta²³.

• **Un consumo audiovisual total de 30 horas por semana, aproximadamente, de media.** El consumo de televisión es de, aproximadamente, unas 19 horas semanales. El tiempo dedicado a las videoconsolas en la adolescencia puede alcanzar casi 5 horas por semana, sobre todo en el caso de los varones. Si a esto se une el uso del ordenador –mucho menor cuanto menor es la edad, pero casi mayoritariamente usado también para juegos– se puede hablar de un consumo audiovisual en el hogar de casi 30 horas semanales. ¿Cuánto habrá que sumar a estas horas si se añadiera el tiempo de consumo telefónico y de audición de música, además del de asistencia al cine? Por el momento, no se han hallado datos precisos sobre el particular.

El caso de nuestro país no se distancia mucho del de otros países europeos y revela una creciente tendencia al enriquecimiento de las posibilidades audiovisuales del hogar y al crecimiento del tiempo destinado a los medios audiovisuales. Los datos de Gran Bretaña son ilustrativos al respecto: el 98% de los niños británicos ven la televisión una media de 23 horas por semana. El 75% de ellos tienen ordenador en casa. De este 75%, el 65% tiene videoconsola y el 50%, conexión a la televisión por cable o satélite.

El 60% tienen un televisor en la habitación. El 4% visita museos o va al teatro. El 46% no lee nunca un libro y quienes lo leen dedican 15 minutos de media diaria frente a los 200 minutos de media que dedican a ver la televisión²⁴.

1.3. El papel de la familia en el consumo audiovisual

La estructura familiar, sus hábitos y la organización del hogar determinan, en gran parte, el tipo de consumo televisivo y, por extensión, de contenidos audiovisuales.

La televisión resulta ser el medio más socorrido para contener y contentar a los niño/as, mientras los padres y madres trabajan fuera del hogar y sus hijos están solos o acompañados de abuelos u otros adultos; o mientras, las madres o los padres realizan las tareas del hogar. De este modo, la televisión cumple, según confiesan muchos padres y madres y han defendido muchos autores, la función de *niñera automática*. Esto es especialmente notorio sobre todo durante los períodos vacacionales, en los que resulta más difícil a los padres acompañar a sus hijos durante las horas laborales o las dedicadas a tareas domésticas.

Por otro lado, la televisión, en general, no puede sustraerse de la vida de la infancia cuando, generalmente, en el salón familiar, hay adultos que ven la televisión a menudo. Es el caso de las personas mayores, normalmente abuelos/as, que comparten la vida en el hogar con ellos, y tienen un consumo de televisión muy alto (una media de casi 5 horas diarias). Pero es también lo que sucede cuando los adultos tienen el hábito de ver la televisión durante las comidas o, sencillamente, reposan (y hasta duermen) delante del televisor.

La estructura y organización de las viviendas es muy determinante en este sentido. El número de metros cuadrados disponibles en los hogares es reducido y buena parte de ellos están ocupados por la televisión. Ya no es sólo en el salón, sino que la televisión está presente, en un buen número de hogares, en la cocina e, incluso, tiene su espacio en buena parte de los dormitorios de los niños y niñas: más con el objeto de *liberar* para uso de los adultos el televisor del salón que para reforzar las posibilidades de uso del televisor por parte de los niños.

Entre otros efectos, hay que registrar la ocupación sonora y visual que los televisores hacen del espacio doméstico. De este modo, los niños y las niñas encuentran dificultades prácticas no sólo para leer algún libro, sino para realizar,

(*) Ver el Anexo 2, al final del Libro, con cuadros y gráficos sobre la dotación audiovisual de los hogares.

incluso, los deberes escolares obligatorios. En este sentido, es muy significativo cómo los estudiantes de ESO se quejan de la dificultad que les supone realizar las tareas escolares en casa. Se reduce, pues, el tiempo-espacio que los niños/as tienen, o pueden tener, a la hora de conformar y modelar una intimidad libre de la penetración del discurso audiovisual, no hay que olvidar que la franja matinal infantil empieza a las 6 de la mañana. Sin duda, esta ocupación del discurso audiovisual tiene, a la hora de fijar rutinas y comportamientos de adulto, una importancia decisiva.

También es aquí relevante considerar el peso que tienen los factores urbanísticos. Los escasos equipamientos urbanos de uso colectivo útiles en períodos extraescolares y, sobre todo, los destinados al uso público para gestionar el ocio, acaban haciendo de la televisión el eje central de la vida cotidiana de los niños. Cada día es más frecuente que empiece a generalizarse el que las reuniones de niños y de jóvenes se dediquen, en buena parte, a ver juntos un vídeo o un programa determinado de televisión; oportunidad que también es aprovechada frecuentemente para eludir los controles familiares sobre el consumo de cierto tipo de contenidos.

No se observa, en los últimos tiempos, una reducción significativa del tiempo de consumo de televisión entre los niños/as ante la implantación de nuevos medios –Internet, videoconsola, ordenador, etc. Más bien hay que considerar que estos nuevos medios se están implantando a expensas del tiempo dedicado a otras actividades: el deporte, las actividades culturales, la lectura, etc. La centralidad de la televisión sigue siendo, por ahora, fundamental. (*)

Los nuevos medios –especialmente el teléfono móvil e Internet– están permitiendo que los niños y las niñas y, especialmente los adolescentes, dispongan de un contacto mutuo permanente y abierto al que destinan un tiempo creciente. Inversión de tiempo que se realiza, en buena parte, dentro del hogar y que, como se verá más adelante, dificulta la intervención de los padres en el consumo audiovisual de sus hijos.

1.4. La escasa participación de los adultos en el tiempo mediático de los hijos

Es un hecho, pues, que el tiempo mediático –televisivo, especialmente– de la infancia y la juventud es muy elevado dentro del hogar. Pero esto, lejos de abrir oportunidades para la participación y la mediación familiar, está cercenan-

do las posibilidades de relación entre padres e hijos, o, en otros términos, mudando estas relaciones. Hay que señalar que este fenómeno se inserta en un contexto más amplio marcado por una continua fragmentación de la vida familiar. Fragmentación que afecta a la tendencia a reducir los tiempos colectivos y a disgregar de modo personalizado las distintas funciones realizadas por sus miembros: trabajo laboral, trabajo doméstico, estudio, relaciones sociales.

En general, lo que padres e hijos tienden a compartir, a determinadas horas, es el consumo de televisión. Y lo hacen en condiciones de escasa comunicación entre ellos. Pueden hablar o discutir sobre la selección de los programas, pero apenas sobre su contenido o características formales. Es la propia configuración –heterogénea y dispersa de la televisión– la que juega en ese sentido. Pero hay otro factor: la tendencia a la dispersión intra-hogar de los dispositivos audiovisuales. Cada vez es más frecuente la dispersión de los televisores: en el salón, en el dormitorio de los padres, en el de los niños, en la cocina. Al mismo tiempo, aumenta la creciente posibilidad de personalización o individualización de los consumos mediante el uso del vídeo, las plataformas de pago. También la casa se va poblando de nuevos medios: teléfono móvil, música, consola de vídeo, ordenador.

Aunque lo intenten, los padres y las madres, tienen muy difícil modificar o incidir con eficacia en el consumo televisivo de los niños y adolescentes. Cuando los progenitores intentan incidir en este aspecto chocan con barreras de todo tipo: pragmáticas, psicológicas y conceptuales.

El factor *pragmático* es evidente. Los niños/as encuentran crecientes formas y excusas para asegurarse la autonomía en el uso del televisor. O bien tienen televisor en su propio dormitorio, lo cual les independiza –incluso visualmente– del control de los padres, o bien encuentran aliados en otros miembros de la familia, hermanos pequeños o abuelos, cuando se trata de decidir el consumo colectivo de televisión. Incluso, a veces, y como ya se ha señalado, la presencia de amigos y compañeros en el propio hogar se convierte en otro modo y en otra oportunidad de disponer libremente del televisor.

Un segundo factor es el *psicológico*. En la adolescencia o preadolescencia, el riesgo de conflicto familiar aumenta cuando los padres intentan intervenir en el consumo televisivo de los hijos/as. Muchos padres no pueden resistir este conflicto. En primer lugar, porque la mayoría de los

(*) Ver, al final del Libro, el Anexo 3, con cuadros y gráficos sobre actividades en el tiempo libre.

hijos vive su tiempo de televisión como algo propio que forma parte de su vida íntima y que debe regirse por sus preferencias personales. Al mismo tiempo, el consumo de televisión es visto por preadolescentes y jóvenes como una compensación debida al tiempo dedicado a la escuela y, por tanto, como una especie de salario que los padres les *deben*. Por su parte, los padres y madres llegan cansados después de la jornada laboral, o tras realizar las tareas domésticas, y no se sienten especialmente motivados ni con las energías suficientes como para discutir sobre el consumo de televisión, que no consideran tan importante como otras cuestiones –especialmente, los rendimientos escolares y las salidas nocturnas de los preadolescentes y jóvenes. Tampoco son ajenas a este estado de cosas las dificultades reales que muchos padres tienen para ofrecer alternativas al consumo de televisión. O el que piensen que, al fin y al cabo, el momento que los niños y adolescentes dedican a ver la televisión en el hogar es menos arriesgado que el que pueden destinar a divertirse fuera del mismo.

Finalmente, el factor *conceptual* derivado de una de las ideas-fuerza con que nuestra sociedad vive el hecho televisivo. Parece plenamente admitido que la televisión se encuentra entre los medios más populares y más baratos de satisfacción general, que su uso dimana de la libertad personal, que la selección de programas, en un ambiente de aumento de la oferta, puede organizarse de acuerdo con criterios racionales y que, por tanto, cualquier práctica de control o de orientación sobre el consumo está contradiciendo los principios básicos del sistema.

Es cierto que esta forma de ver las cosas no ayuda a la intervención de los padres, bien sean los hijos los que defiendan estas ideas, bien sean los mismos progenitores los que las sostengan.

Naturalmente, esta manera de entender el consumo televisivo es sesgada y elude manifestar o iluminar una parte de la realidad: que la televisión no es el único medio de satisfacción y complacencia ni dentro ni fuera del hogar; que el consumir televisión, a medio plazo y, sobre todo, por la incidencia del tiempo de atención publicitaria al que nos obliga, no es un medio nítidamente gratis, mucho menos si, como empieza a ser habitual, se introducen en los hogares plataformas de pago. Tampoco es cierto que, en las condiciones actuales de concentración de la oferta y de rigidez tecnológica –aunque se disponga de vídeo– las posibilidades de personalización y de adecuación del consumo sean muchas (piénsese, si no, en un hogar con televisión en el salón, en disposición de consumo familiar y sin acceso

a los canales de pago que es la situación más habitual).

Y, finalmente, tampoco es cierto que la selección de los consumos pueda hacerse, en las circunstancias actuales, en un ambiente de plena racionalidad. La información disponible sobre la programación no es, en general, ni suficiente ni adecuada, las estrategias de contraprogramación y de competencia entre cadenas están disolviendo las posibilidades de previsión y preselección. Buena parte de los contenidos que se consumen –especialmente los publicitarios y las promociones– son imprevisibles y no responden a la voluntad del usuario, y, finalmente, mediante el *zapping*, el riesgo de responder en el momento del consumo más a criterios impulsivos y emotivos que al cálculo racional es evidente. Coadyuva a todo ello el intento de los programadores de fijar en una secuencia de pocos segundos, y a lo largo de toda la programación, una cantidad de *atractores* de la atención que inciden sobre la sorpresa, el escándalo, la provocación y hasta casi el asedio subliminal de la percepción de los espectadores. Obviamente, todo ello se hace más evidente en el caso de la infancia y la adolescencia.

Sin embargo, en general, y como han puesto de relieve diversos estudios²⁵ muchos padres tienden a evitar actitudes que pueden ser consideradas como de sobreprotección para los menores y llegan a considerar que dejarles ver la televisión sin restricciones forma parte de un programa tácito de adiestramiento a las condiciones de la vida real que sus hijos, tarde o temprano, tienen que asumir.

Varias son las causas que coadyuvan al deficiente consumo de televisión y, a la vez, ejemplifican la dificultad actual para conciliar los ritmos sociales, familiares y laborales²⁶:

- Las condiciones laborales en las grandes ciudades obligan a jornadas fuera de casa muy prolongadas, que agotan pronto la resistencia de los padres y madres ante la insistencia de los hijos/as en ver ciertos espacios televisivos.
- En los patios de los colegios y en las escuelas es *obligatorio* conversar sobre la televisión que se ha visto la víspera. Para quien no pueda hacerlo queda sólo el espacio del silencio y de una cierta *marginación*, que es algo que los padres tratan de evitar a toda costa. Tampoco la mayoría de los padres puede resistir a hacer algo por evitar la marginación de sus hijos/as.
- Finalmente, no hay que minimizar el aumento en la dotación audiovisual en las habitaciones de los niños. El niño que cuenta con un televisor propio puede facilitar eludir las normas de consumo impuestas en el salón familiar.

Algunos datos ayudan a contextualizar la situación. El es-

tudio de la Asociación para la Investigación en Medios de Comunicación (AIMC) sobre la relación de los niños españoles y los medios de comunicación, revela los datos siguientes²⁷:

- **Internet.** En 1998 sólo un 2% de la población infantil y juvenil navegaba por Internet. En 2002 el porcentaje se había incrementado hasta el 25%. Este porcentaje supone que la cuarta parte de la población acceden a Internet con asiduidad y sobrepasa la media de conexión de la población adulta. El hogar familiar es el espacio escogido para realizar esta actividad.

- **Prensa escrita.** Descenso del 22% en beneficio de nuevos medios de comunicación (Internet y revistas Juveniles).

- **Lectura.** El hábito de lectura disminuye año tras año. Sólo lee prensa el 7,4% (la mayoría de entre los 11 y los 13 años). Desde 1998 la audiencia de los diarios ha disminuido en un 22%. Los diarios deportivos son los más leídos.

- **Cine.** Incrementa su audiencia infantil y juvenil en un 23,3%.

- **Franja horaria de televisión más vista.** Este segmento de población mira la franja horaria que va de las 22 a las 22.30 horas. En esta media hora la audiencia infantil y juvenil ha aumentado el 45,2%.

- **La televisión.** Con un 96%, se mantiene como el medio de comunicación más visto por la audiencia infantil y juvenil. Dentro de este porcentaje los niños/as de 8 a 10 años son los que más televisión consumen. La audiencia infantil y juvenil varía mucho según los días de la semana, cadenas y programas. Aunque se constata que es durante los fines de semana y los períodos vacacionales cuando se registra un consumo superior de televisión.

- **Teléfono móvil.** El 21% de los jóvenes tienen uno para su uso personal.

- **La radio.** Los menores oyentes de radio se han reducido en un 15%, respecto a 1998. Esta tendencia también se ha producido en la radio temática musical, ya que los jóvenes escuchan la música gravada o bajada de Internet.

La mayoría, por no decir todas las personas entrevistadas para elaborar este Libro Blanco, se han referido a la responsabilidad familiar como última instancia a la que hay que reclamar, tanto por el exceso de consumo televisivo, como por la inadecuación de los contenidos audiovisuales que consume el público infantil y juvenil.

Es cierto que los padres, madres y tutores son los máximos o primeros responsables de las actividades y

acciones de los hijos. No obstante, habría que exigir también la corresponsabilidad de los operadores en esta tarea, en especial en aquellos aspectos en que las vincula un compromiso estatuario. No se trata tanto de adjudicar a las televisiones una tarea educativa como de exigir que asuman la responsabilidad de cumplir la legislación que obliga a cuidar la calidad y los contenidos de la programación general y, en especial, las franjas infantiles con horarios protegidos establecidos.

Resumen

Algunos niños y niñas dedican más tiempo a la televisión que a la escuela. El consumo de televisión se incrementa los fines de semana y en los períodos vacacionales y está directamente relacionado con el nivel de renta familiar, como también lo está el nivel de estudios alcanzados. Los menores y los adolescentes prefieren ver la programación emitida a partir de las 22 horas, es decir, fuera del horario protegido. El consumo audiovisual infantil medio es de treinta horas semanales.

El consumo infantil o adolescente de televisión es extenso en el tiempo, continuo e intenso. Carece, en general, de control familiar: los menores son autónomos con respecto al acceso a los contenidos, consumen programas para adultos, en especial de las cadenas generalistas.

Los hábitos, la estructura, las responsabilidades laborales y la organización familiar determinan el tipo, el tiempo y el modo de consumo de los contenidos audiovisuales. El espacio doméstico registra cada día una mayor ocupación audiovisual, lo que es esencial para fijar rutinas y comportamientos futuros.

Existe unanimidad en pensar que la responsabilidad del consumo audiovisual de los menores recae mayormente en la familia, pero no es menos cierto que las condiciones laborales, la socialización derivada de los medios de comunicación, entre otros factores, hacen cada día más difícil la mediación familiar para controlar y gestionar el consumo audiovisual de los menores y adolescentes.

2. La industria mediática y la oferta de programas

2.1. Las estrategias de la industria mediática

La industria audiovisual, y especialmente la de la televisión, se ha desarrollado en los últimos tiempos de un modo expansivo –tanto geográfica como socialmente– hasta convertirse en una de las industrias más importantes de la actualidad. Una industria de la que, en gran parte, dependen –mediante la publicidad, la promoción y la información política– buena parte del resto de las industrias y de las instituciones políticas. Se ha llegado a hablar de *invasión de la intimidad* y de *colonización mediática* de la política.

En este contexto, la presión competitiva de los medios ha llegado a extremarse y la lucha por adquirir cada vez más audiencias e influencias ha alcanzado extremos desconocidos hasta el momento. De este modo, la batalla por acceder a cualquier público y, también, naturalmente, al de los niños, se hace cada vez más estrepitosa.

Las consecuencias de este estrépito mediático en relación con la infancia y la juventud lo podríamos describir a partir de las siguientes dimensiones:

- **Lo que los niños/as representan para la industria mediática:**

- **Target publicitario.** La industria de los media ve en el infantil, en primer lugar, un público específico capaz de movilizar un gasto específico y, por ende, digno de convertirse en un *target* publicitario al que vender un segmento de anunciantes. En este sentido, son consumidores especiales a los que hay que suministrar ofertas determinadas.

- **Decisorios en el consumo de los adultos.** Los considera, también, un sector social capaz de condicionar o apoyar algunas decisiones de compra de los padres, las madres y la familia en general. En este sentido, actúan como prescriptores de los padres.

- **Elementos de referencia y obligación.** En la medida

en que el deber de los padres y madres hacia sus hijos es, generalmente, considerado muy fuerte desde el punto de vista emotivo, los niños son utilizados por los medios como elementos de referencia y obligación y como un pretexto para imponer responsabilidades y obligaciones, que la mayoría de las veces responden a indicaciones consumistas y publicitarias.

- **Fidelización.** Espectadores y consumidores adultos en ciernes, que los medios ven en los menores una oportunidad de fidelización. No se olvide, por ejemplo, que uno de los grupos mediáticos más importantes del mundo lo constituye la factoría Disney, originariamente productora de contenido infantiles. Además, los niños/as de 0 a 4 años no son considerados audiencia porque los centros de medición de audiencias no contabilizan esta franja de edad.

- **Las estrategias desarrolladas por los media consisten en:**

- **Orquestación de campañas multimedia.** Con objeto de aumentar el éxito de un programa o de un producto, los medios, en relación con los niños y niñas (pero no sólo con ellos), organizan auténticas campañas mediáticas cada vez más globales e integradas en las que participan varios medios –generalmente de un mismo grupo de comunicación– de manera coordinada, y con mecanismos cada vez más sutiles.

Uno de los recientes éxitos de televisión (2002-03) entre el público infantil juvenil ha sido el programa *Operación Triunfo*, un concurso musical que ha acaparado las audiencias de los principales medios del país²⁸. El caso de *Operación Triunfo* (OT) es singular. Ha alcanzado cuotas de audiencia desconocidas y un volumen de negocio publicitario enorme. OT ha basado su éxito en una estrategia de orquestación mediática de un alcance inusitado –cadenas temáticas, prensa,

prime time televisivo, conciertos, etc. De este modo, y sin necesidad de extendernos más en su descripción, es preciso reconocer que prácticamente ningún niño o joven de nuestro país puede librarse de la presión mediática debida a este tipo de operaciones, y que, en consecuencia, el modelo de referencia que constituye OT se está tornando un jalón importante en la formación de modelos de conducta de actitudes de la juventud.

• **Operaciones de *merchandising* y fidelización del consumo.** Muchas de las estrategias de la industria mediática en relación con los menores tienden a cultivar intensivamente los beneficios económicos que suscita un producto y, por ello, explotan la creación de objetos de consumo relacionados con un determinado producto mediático. El ejemplo más conspicuo en relación con los niños lo encontramos en la factoría Disney, que ha desarrollado un sistema de *merchandising* y de licencias de imagen que, hoy día, constituye una de las principales fuentes de ingresos del grupo. Este fenómeno culmina con la creación de auténticas *catedrales del consumo* infantil como son los parques temáticos. Considérense a estos efectos los parques temáticos de Disney en París o el de Universal Studios en Tarragona. El fenómeno de Harry Potter es representativo también a estos efectos. De ser un éxito fulgurante en lo que se refiere a lectura infantil ha pasado a erigirse en un éxito cinematográfico de primera magnitud y un éxito mayor en el terreno del consumo de videojuegos en nuestro país. Otro éxito muy cercano es el de *Las tres mellizas*, un producto de animación creado por la productora catalana Cromosoma, que ha tenido un gran éxito televisivo internacional²⁹ y se ha convertido en un perfecto dispositivo de creación de elementos de *merchandising*, desde agendas, hasta material de escritorio, pasando por camisetas y que, incluso, sirve para dinamizar la comunicación de algunos municipios con sus ciudadanos. Lo mismo ocurre con el Club Super3, que no sólo es el club con más socios del país, sino que está alcanzando dimensiones de fenómeno popular: lanza enciclopedias infantiles, muñecos, juguetes, promueve actividades ciudadanas, etc.

• **Evitar de controles de consumo y fomento de actitudes transgresoras.** En la medida en que una

parte de la industria mediática se beneficia del continuo declive de los controles familiares sobre el consumo mediático infantil y juvenil, lanza productos que buscan la complicidad de los niños en su distanciamiento de los padres. Fomenta así ciertas actitudes de rebeldía conducida y de transgresión normativizada –un oxímoron en toda regla– en las que se aprecia una ruptura de ciertas convenciones de uso del lenguaje que utilizan, o de las normas sociales, en potenciación de ciertas actitudes de protesta ante los adultos.

Con diferente tratamiento y calidad, hay que citar aquí series de indudable éxito entre el público infantil, que no habían sido concebidos para este colectivo: *Los Simpson*, en donde se presenta un mundo infantil y femenino más inteligente que el paterno y que pone en evidencia los desvalores del padre de familia; *Shinchan*, donde se potencian actitudes transgresoras de las normas de cortesía y uso del lenguaje, además de ruptura de ciertas normas de las relaciones sociales; o *South Park*, serie de éxito entre niños y jóvenes en la que se manifiestan, con mayor o menor ironía, comportamientos soeces, agresivos y violentos. Está muy extendida la normalización de contenidos infantiles que buscan aliarse con el espíritu díscolo y rebelde que obviamente se da en la infancia y la juventud

• **Concentración multinacional y deslocalización.** La creciente competitividad mundial de la industria mediática, hace que los contenidos para niños/as sean cada vez más globalizados que la creación y diseño de contenidos infantiles escape, cada vez más, a las competencias propias de la industria regional o local, supeditadas a economías de escala y a las alianzas empresariales verticales que generan posiciones dominantes en el mercado. Es muy frecuente, a este propósito, comprobar que la programación infantil en televisión se inclina hacia *programas contenedor* que dan forma y envoltorio a productos transnacionales o, sencillamente, con la adjetivación local de productos mundiales, lo que se conoce en términos de la industria como *localización*. Esta tendencia se aprecia tanto en la animación, uno de los géneros más extendidos entre los menores, como en la industria de los videojuegos y otros productos de consumo. Es, además, un fenómeno que está afectando de modo negativo a la industria

audiovisual del país –tanto la de animación como la multimedia, entre otros sectores– que es la única que, de un modo completo, puede expresar las identidades propias³⁰.

• **Fomento del consumo de publicidad**³¹. La industria de los medios sabe muy bien que se financia con la publicidad, aunque en el caso de la televisión pública no sea cierto del todo, y que debe respetar y hasta *mimar* los intereses de los publicitarios y anunciantes a corto, medio y largo plazo. En el tema de los niños lo hace con asiduidad y rigor. De este modo, se constata que no se hacen diferencias entre público infantil y público adulto a la hora de difundir publicidad en los programas. No se distingue en términos de tiempos publicitarios, ni en frecuencia e intensidad de los *spots*, ni en el género de argumentos y recursos empleados y ni en la orquestación multimediática que se organiza. Pero hay que tener muy en cuenta que, dada la vulnerabilidad de los niños en estas materias, lo que parece un trato igualitario con respecto a los adultos se convierte, en realidad, en un desfavor, y lo que parecería una estrategia normalizada, es, en realidad, un sistema que puede ir en contra de la formación de los jóvenes.

Además, el fenómeno se agrava porque tanto los técnicos de *márketing* como lo publicitarios son conscientes de que la publicidad *cae bien* entre los jóvenes y niños, mejor, en todo caso, que entre adultos. Por ello, promueven contenidos juveniles en publicidad como uno de los modos de hacer pasar mejor el mensaje entre los adultos: de ahí la frecuente presencia de niños en la publicidad, la frecuentación de motivos de humor juvenil y, en general, la habitual presencia de motivos musicales capaces de atraer a la gente joven. En definitiva, toda la industria parece ser consciente de que cultivando publicitariamente a los niños y los jóvenes se aseguran así una buena fuente de ingresos económicos a medio y largo plazo.

Las consecuencias que para niños y jóvenes y para sus oportunidades de formación y sus modos de consumo audiovisual tienen estas actitudes y estrategias de la

industria mediática son, entre otras, las que se describen en los puntos siguientes:

- La infancia se convierte en objeto habitual de campañas mediáticas organizadas que se suceden periódicamente. Estas campañas, por su intensidad y su globalidad, suelen escapar del control de las familias y de los propios niños y jóvenes.
- El público infantil y juvenil es un *target* importante de la industria mediática en lo que se refiere al cultivo temprano de actitudes pro publicitarias y pro consumistas. Así intentan cultivar y ganar al consumidor adulto desde la infancia.
- Cada vez aumenta más la presión publicitaria sobre los menores: se va haciendo más extensa en el tiempo, más intensa en recursos y no deja de crecer a la vez que se incrementa el tiempo de consumo mediático de los jóvenes.

2.2. La escasez de programas de televisión para niños/as

Hay pocos programas infantiles en las televisiones y la tendencia parece indicar que pronto habrá muchos menos. En la temporada 1999-2000, de entre todos los programas que las diferentes cadenas de televisión, en sistema abierto, emitieron en España, sólo el 10,3 % estaba destinado a los niños. Pero en la siguiente temporada, 2001-02, el porcentaje cayó hasta llegar al 7,3%³². Una reducción importante. De continuar esta tendencia, pronto el conjunto de la televisión abierta se quedará sin programas específicos para la infancia. (*)

Veamos qué nos indican estos porcentajes. Los niños/as, entre 0 y 14 años, son 5.941.000, o sea, aproximadamente un 14,6% de la población³³. Es evidente que la proporción de horas que se programa para la infancia no se corresponde con su peso en la pirámide de la población. Si, además, consideramos la distribución horaria de la programación infantil, situada especialmente en horas tempranas de la mañana o de la tarde, y los hábitos reales de consumo de los niños –especialmente vespertinos y nocturnos–, se observa que las posibilidades de que accedan a programaciones dirigidas especialmente a ellos son, de hecho, muy reducidas.

(*) Ver, al final del Libro, el Anexo 4, con gráficos y cuadros sobre la programación televisiva y sus formatos

El fenómeno se agrava si se considera la cuestión desde el punto de vista de la producción. En general, al mismo ritmo que decrece el espacio que las televisiones destinan a los niños, se recorta la producción propia. La Asociación de Productores Independientes de Animación (APIA), llama la atención sobre el hecho de que del conjunto de animación difundida en las cadenas españolas de televisión, sólo el 6% es de producción propia, mientras que las correspondientes a EEUU copan el 50% y la cuarta parte procede de Japón. O sea, un niño, cuando se dispone a ver la televisión, tiene muy pocas probabilidades de ser espectador de un programa producido en su contexto cercano y, por tanto, en conexión directa con sus percepciones y su sensibilidad.

Por otra parte se corre el riesgo de que la programación infantil específicamente dirigida a los niños en edad preescolar desaparezca. También APIA pone de manifiesto el olvido de todas las televisiones hacia la franja de edad que va de los 0 a los 6 años. No sólo no hay apenas programas para ellos, sino que los que existen no son producidos en nuestro país. En realidad, esta preocupación, manifestada por las empresas de producción, es la misma que expresan los operadores, quienes se lamentan seriamente de la situación y la atribuyen a la crisis financiera que atraviesan sus empresas.

¿Qué razones explican esta escasa atención a la programación infantil? ¿Por qué se da la tendencia a la desaparición de espacios infantiles? ¿Cuáles son las causas?

Los programadores y profesionales consultados hablan de varias posibles causas, unas relacionadas con las estrategias de programación y otras con las de producción:

Programación

- **Los niños/as dedican menos tiempo a ver la televisión que el resto de los públicos.** Ven, de hecho, un 28% menos de tiempo la televisión que los adultos³⁴. Entre la escuela y las actividades extra-escolares o el tiempo de juego, disponen de menos tiempo para pasarlo delante del televisor. De ahí que, en un contexto de búsqueda expresa de la maximización de las audiencias, los programadores vayan prestando paulatinamente menos atención a los programas infantiles. Además, este fenómeno de menor consumo tiende a aumentar en los últimos años: por ejemplo, el consumo entre la franja de 4 a 12 ha tendido a reducirse ligeramente.

- **Búsqueda de audiencias masivas con mayor poder adquisitivo.** La creciente competencia entre las diversas cadenas por conseguir audiencias masivas y aumentar sus ingresos publicitarios –que no ha dejado de aumentar con la multiplicación de la oferta y el aumento de otros sistemas técnicos de transmisión (satélite, cable, etc.)– hace que los programadores se concentren en los públicos mayoritarios y de mayor poder adquisitivo, es decir, en los adultos, y desestimen a todos los demás. Lo cual incluye significativamente a los niños/as.

- **La idea de una franja de audiencia familiar.** Es la que agrupa a los diversos miembros de la familia y se ha convertido en el primer objetivo de los programadores. Tiende a sofocar, especialmente, la programación dirigida a los niños. La personalidad del niño/a se diluye, pese a estar incluida, en ese espectador-diana modelo que es la familia.

- **La existencia de cadenas internacionales** –sobre todo en las plataformas de pago– dirigidas especialmente a la infancia y que emiten interrumpidamente a lo largo del día. Canales pertenecientes a Disney, Fox y otros están disuadiendo a los canales abiertos de dedicarse a la programación infantil. Lo que parecería, en todo caso, un progreso en lo que se refiere a programación infantil, está marcando un contraste cada vez mayor entre niños de familias con rentas más altas y niños de familias con menos recursos. De hecho, sólo las primeras tienen acceso a los canales de pago, mientras las segundas quedan relegadas al consumo de la televisión abierta, cada vez más empobrecida en contenidos infantiles.

Producción

- **Costes elevados de la producción dirigida a la infancia.** Los menores gustan, especialmente, de la animación o de programas centrados en el movimiento, la música, el guión o los efectos. En ambos casos se trata de una producción costosa. El minuto de animación o de programación dirigida a la infancia, en general, es más caro que el de la programación dirigida a los adultos. De ahí la dificultad de las cadenas en producir infantiles y su tendencia progresiva a convertirse, aunque no sólo en estos géneros, sólo en difusores. Esto crea una dependencia generalizada de la producción extranjera y la generalización del formato *contenedor*.

- **El éxito de los programas contenedor para la**

infancia. Los programas contenedor son aquellos que, con presentadores e imagen propia, albergan otros programas o fragmentos de programas. De este modo, consiguen crear una marca y una imagen específica cuando, en realidad, sólo están produciendo y creando los elementos denominados de continuidad de su espacio (transiciones, presentaciones, caretas de entrada y salida, etc.). Estos programas están teniendo mucho éxito entre los niños/as, en la medida en que la atención infantil se orienta a la diversidad y tiene preferencia por los segmentos breves. El resultado es concebir espacios en los que el único esfuerzo de producción propia esté centrado en la continuidad y en los elementos que ayudan a promocionar la marca del programa y de la cadena. Por otro lado, los programas dedicados a jóvenes son la gran asignatura pendiente en el conjunto de las programaciones televisivas.

- **La capacidad comercial de los vendedores internacionales de programas para niños.** Los programas infantiles (tanto de animación como de cualquier otro tipo), que requieren una gran inversión, necesitan, también, un mercado amplio que pueda prestarse a una compensación rápida de las cantidades invertidas. Esto genera que los productores de programas infantiles se concentren en la obtención de mercados globales que favorecen, en general, a quienes poseen mayor capacidad de inversión y disponen de un amplio mercado cercano. Lógicamente, esto perjudica a los productores locales que no cuentan con un mercado interior suficientemente amplio, como es el caso de Cataluña y España. Se da la paradoja que en nuestro país es la exportación de productos de animación la que proporciona viabilidad a estas productoras independientes.

- **La complejidad de la producción infantil.** Producir para un público infantil necesita especialistas y un tratamiento de la producción diferente a la que es habitual en las televisiones. Es preciso reunir competencias que van desde la psicología infantil y la didáctica, hasta el conocimiento preciso de las relaciones entre comunicación y educación. De aquí que, más allá del coste, sea muy complejo articular los equipos humanos adecuados y que sea difícil hacer frente a una auténtica producción para niños. Lo cual, en muchos casos, disuade a las cadenas de emprender proyectos propios.

En todo caso, por la suma de todos estos factores es por lo que las televisiones se están quedando sin programas

para niños y sin programas propios. En el siguiente apartado intentaremos describir las consecuencias de este fenómeno.

2.3. Las consecuencias de la falta de programas infantiles

Cuando desaparecen los programas para niños/as en las televisiones abiertas, lo que desaparece en realidad es el contexto audiovisual adecuado y expresamente pensado para el desarrollo y crecimiento intelectual de la infancia, lo que no deja de tener trascendencia. Porque no estamos ante un consumidor adulto y autónomo que, ante la falta de un producto determinado ofrecido por el mercado, puede compensarlo con otro. Cuando los niños/as carecen de programas específicos para ellos, sencillamente consumen la televisión dirigida a los adultos.

Muchos autores han señalado el papel especial que la televisión ha llegado a ocupar en la vida de los niños/as dentro de un contexto de hegemonía del medio en la vida cotidiana. Algunos³⁵ de ellos han llegado a decir que podría estar ocupando el papel de los *objetos transicionales* (objetos fetiche), es decir, el de aquellos objetos que los niños utilizan, en las primeras etapas de su vida, para encontrar el apoyo y la protección que necesitan en los momentos en que tienden a separarse progresivamente de la dependencia y del contacto físico maternos. Tales objetos pueden ser ositos de peluche, ropas, muñecos, o juguetes, a los que los niños se ligan afectivamente, los necesitan cuando se quedan solos cuando tienen que dormir y los utilizan como una especie de muletas afectivas. La televisión hace a veces la función del oso de peluche: con su función de *niñera electrónica* empieza a ganar terreno y a realizar un apoyo afectivo. Se pueden entender las razones. La televisión está disponible siempre, a veces más que los progenitores, y es accesible para los niños, ofrece gratificación y consuelo, sabe animar y estimular. De aquí que, por esa tarea tan singular que realiza en la primera infancia, se vaya convirtiendo, posteriormente, en una compañera tan habitual en la vida adulta y sea capaz de ejercer una influencia tan indeleble en las personas.

¿Qué sucede cuando esta *niñera electrónica* ofrece a los niños ya sean programas de adultos o programas que, si bien están destinados a ellos, tienen poco que ver con su propia realidad y su contexto cultural? ¿Qué tipo de

socialización y de cultura reciben estos niños y niñas? ¿Qué conocimiento de su entorno son capaces de construir? ¿A qué tipo de imaginario tienen acceso?

Gerbner ha citado en varias ocasiones la idea de que "si a alguien se le permitiera escribir todas las *canciones*, no habría que preocuparse de quién hiciera las leyes de la Nación"³⁶. Pues bien, es la televisión la que parece estar monopolizando todas las canciones y la que podría estar asumiendo, en nuestros días, el papel de *legisladora* y conductora de las vidas de los más pequeños. De ahí la importancia de la escasez de la difusión de programas infantiles que venimos comentando.

A medio o largo plazo, la ausencia de acompañamiento adecuado por parte de la televisión hacia los niños, la deficitaria relación del discurso televisivo con el contexto cultural inmediato y la inmersión forzosa en un imaginario global, sin connotaciones de cercanía, no puede dejar de tener consecuencias. Consecuencias que se apreciarán en el carácter de los niños y en la personalidad de los adultos, en su identidad y en su manera de apreciar o valorar lo que les rodea.

Por otro lado, el completo involucramiento de los niños/as por parte de una programación televisiva adulta corre el riesgo de desproteger la identidad y los valores propios de su edad. Es aceptado generalmente que el contacto de los niños con los media tiene que hacerse dentro de un ámbito de protección, para, así, asegurar la potenciación de las capacidades de los niños y respetar sus derechos, pero esto no puede cumplirse cuando sólo se rodean de una televisión para adultos y cuando esta televisión se ve sin mediación adulta.

¿Qué consecuencias tendrá este fenómeno? Aquí podemos dejar volar la imaginación y concebir la complejísima y variada casuística a que puede dar lugar este hecho, en contacto con todas las variables socioculturales diferentes que rodean la vida específica de cada niño/a. Pueden intuirse los resultados más variados: negativos, indiferentes y hasta positivos. Pero, sin duda, lo que podemos aceptar sin demasiada incertidumbre es que tal vez se esté desaprovechando una oportunidad educativa. Que, tal vez, una televisión adecuada, dirigida específicamente a los niños y producida respetando los valores y su propia identidad, sería (y no lo está siendo) una ayuda inestimable. Estimularía las destrezas y las

capacidades infantiles, potenciaría el aprendizaje, ayudaría en las incertidumbres, conduciría a una convivencia tolerante y pacífica, facultaría para ampliar sus horizontes y conocimientos, y contribuiría a una mejor comprensión del mundo. Sin embargo, poco de ello puede pensarse que haga una televisión que se está olvidando de los niños y niñas y no les dedica apenas espacio ni, menos aún, producción propia.

2.4. Buenos ejemplos en televisión

Pese a la crudeza y gravedad de este panorama general, no es complicado encontrar en Cataluña buenos ejemplos de una televisión programada y producida especialmente para los niños. Incluso se podría decir, sin exagerar, que abundan los buenos ejemplos y que las perspectivas en ese sentido, si se enmarcan en las dificultades generales del contexto, pueden ser buenas.

Cataluña destaca por haber sido impulsora de programas infantiles de televisión desde los inicios del medio. Fue en Barcelona donde en los años sesenta se produjeron, en los antiguos estudios de Miramar, los primeros programas infantiles de Televisión Española, y es en esta ciudad donde, tal vez, más horas de televisión infantil se han producido en España. De hecho, durante muchos años, el centro de TVE-Cataluña, en Sant Cugat del Vallès, ha sido el encargado por RTVE de realizar la programación infantil para toda España. Esto ha logrado constituir un acervo que tiene, sin duda, su importancia.

Tampoco es casual que sea también en Cataluña donde ha nacido una importante industria de animación dedicada a la infancia, hasta llegar a alcanzar un sólido mercado internacional y haberse convertido, durante algún tiempo, en uno de los centros más destacados de producción de dibujos animados.

Es también en Cataluña donde un programa infantil, el *Club Super3* ha sido capaz de alcanzar el mayor volumen de asociados de un club infantil en España –más de 750.000 socios acumulados³⁷–, y uno de los más significativos a nivel internacional. Y es aquí, en Televisió de Catalunya (TVC), donde se ha planteado el primer canal abierto dedicado a los niños y jóvenes: K3 que comparte señal con Canal 33. Datos, todos ellos, que hablan de la sensibilidad por este sector de la población en la comunidad

y, específicamente, de la vitalidad del canal autonómico (TVC) en esta cuestión. Aunque todo hay que decirlo, también es cierto que algunas de las series que emite *Club Super3* han provocado y provocan sistemáticamente una cierta inquietud social, por la pérdida progresiva de calidad o por la impresión de que no son programas especialmente adecuados para el público infantil.

Junto a ello es preciso señalar el consumo de multimedia educativo dirigido a los niños/as que sin ser cuantitativamente muy amplio sí es particularmente significativo.

El conjunto expresa un horizonte lleno de buenos ejemplos. Indica que, en relación con la producción audiovisual infantil, Cataluña posee tradición, experiencia, talento y saber hacer. Por eso es más significativo y entristecedor que, en estas condiciones, se esté planteando no sólo la reducción de la programación infantil, sino lo que ello conlleva, la quiebra de una industria que, de otro modo, podría mantenerse floreciente y procurar, incluso, una presencia internacional notable.

En los apartados que siguen, como fruto de esta investigación, exponemos la cara y la cruz de estos buenos ejemplos. Su potencialidad y los riesgos y crisis particulares que, en estos momentos, están viviendo.

• **La producción y difusión de programas infantiles desde TVE-Cataluña**

El centro de producción de TVE en Cataluña ha sido el encargado tradicional de la producción infantil en RTVE. En él se ha realizado buena parte de la producción infantil de televisión. Desde aquí, frecuentemente, se ha dirigido la programación infantil y en él reside, en buena parte, la memoria histórica de la televisión infantil realizada en España. La crisis económica ocasionada por la irrupción de las televisiones privadas, el surgimiento de la televisión de pago y, en general, el aumento de la competencia en el mercado audiovisual han llevado a un extremo de debilidad notoria la programación y la producción de televisión destinada a los niños, en las televisiones públicas. Si durante la última década el centro de Sant Cugat ha sido el encargado de la emisión y producción de *Barrio Sésamo* –un programa tradicional de televisión preescolar creado por la PBS norteamericana– y de otros programas contenedor dirigidos a niños/as (una tradición que puede hacerse remontar a las emisiones de *Terra d'escudella*, en los años setenta, o, más

recientemente, a programas como *Pic-Nic*). Hoy en día la crisis financiera que afecta a RTVE ha quebrado la continuidad de estos proyectos y reducido al mínimo exponente la programación infantil. Se vive en una época de reposiciones de programas ya emitidos, atonía total de la producción infantil y un proceso lento y no muy decidido de elaboración de nuevos proyectos.

Este factor explica, tal vez, el éxito de ventas, quizás por nostalgia o por falta de este tipo de formatos, la comercialización en DVD del programa de los años 80 *La bola de cristal*.

En cualquier caso, la tradición de producción infantil de TVE-Cataluña ha conseguido fijar en el acervo de la televisión algunos valores sólidos. De una parte, se han establecido algunos criterios reguladores en relación con la televisión y los niños que tienden a limitar los espacios publicitarios y a situarlos, en todo caso, entre un programa y otro y no interrumpiendo la emisión de un mismo programa. De otro lado, aunque no es oficial, los profesionales dedicados a la programación infantil en TVE-Cataluña están trabajando con un código que establece los valores a respetar dentro de la programación infantil que, entre otros elementos, subraya aspectos como la necesidad de eludir contenidos de tipo violento, la de afirmar los valores de diálogo, convivencia, tolerancia, etc., y la de estimular la creatividad, la imaginación y la participación de los niños en actividades lúdicas y recreativas fuera del marco de consumo televisivo.

Todo ello se siente en TVE de Sant Cugat como la reminiscencia de otros tiempos en momentos en que el énfasis puesto en la rentabilidad, en el ajuste económico y en la supresión de gastos está poniendo en crisis las emisiones infantiles³⁸.

• **La importancia del *Club Super3***

En un contexto también crítico y no demasiado favorable a la producción de programas infantiles, hay que reconocer el caso de la programación infantil de TVC que, a través del *Club Super3* ha sabido organizar una programación para niños que ha alcanzado notoriedad en toda la sociedad y potencia la participación del niño/a en actividades sociales, culturales y ciudadanas.

La característica más destacable del *Club Super3* es su capacidad de movilización y su formato innovador. A partir

de un programa *contenedor*, con un lenguaje visual, directo y ágil, cercano al lenguaje publicitario, ha sido capaz de asociar a casi 800.000 niños y niñas –de los cuales más de medio millón son socios activos– y proponerles a través de la programación innumerables formas de actividad y de participación en la vida ciudadana. Las actividades del *Club Super3* van desde la propuesta de rutas turísticas, hasta actividades de tipo educativo que implican a las escuelas y las familias. Se relacionan también con fenómenos de difusión cultural: promoción de enciclopedias dirigidas a los niños, de colecciones de libros destinados a la formación musical, de promoción de museos, etc.

Característica destacada del *Club Super3* es su lenguaje, y un estilo propio que ha cautivado a los más pequeños. Como sus responsables afirman, se trata de un lenguaje gráfico y audiovisual que tiene al niño como interlocutor, que respeta su identidad y que le considera, en cierta forma, un adulto. De aquí que se acerque a sus intereses y lo haga de una manera directa y franca. Por ello, el *Club Super3* significa un estilo, un signo específico para los niños que les da sentido de pertenencia a una comunidad mayor y potencia su sentimiento de integración. Las páginas de Internet del club y, en general, de la cadena, son buena muestra de ello. TVC, a través del web del *Club Super3*, sirve entre 2 y 3 millones y medio de páginas al mes; la versión adolescente del club, *3XL.net* sirve ya 8 millones (mientras que el *Telenotícies*, 1 millón seiscientos mil). En conjunto, sobre más de 13 millones de páginas servidas mensualmente, aproximadamente 11 millones corresponden al fenómeno despertado por el club y los programas juveniles del K3. En la franja *3XL.net* se intenta fidelizar la audiencia televisiva adolescente a través de un formato de programa que tiene su origen e idea inicial en Internet.

El canal infantil y juvenil K3, a través de la televisión o a través de sus páginas web, lleva a cabo una tarea de integración, promoción de actividades, estímulo a la participación y la comunicación y difusión de la cultura considerable que expresa bien a las claras la potencialidad del medio y sus capacidades a la hora de crear un entrono audiovisual educativo. En este sentido, conviene citar la importancia del web. Cada vez más, como demuestra el éxito de las páginas web de la Corporación Catalana de Radio y Televisión (CCRTV), los jóvenes catalanes están usando este medio como una dimensión crucial para

desarrollar su sentido comunitario, para orientar su actividad social y para ampliar horizontes. A este fenómeno, los poderes públicos y la sociedad en general sólo pueden responder prestando más atención y más recursos al desarrollo de este nuevo medio y a potenciar su función educativa y cultural. Pertenecer al *Club Super3* actúa como una especie de contraseña que refuerza la identidad y los lazos de pertenencia y participación en la comunidad.

En cualquier caso, lo que hace singular al *Super3* –y, en general, al K3– es que con los escasos medios de producción de que dispone haya alcanzado una difusión y un éxito tan notables. Este éxito hay que atribuirlo a sus aciertos en el plano de la producción y al énfasis en la promoción de actividades culturales y de participación. Pero pone en evidencia su mayor debilidad: su dependencia de producciones ajenas que pueden acabar sosteniendo un universo de valores ajenos, muy globalizados y dependientes del mercado televisivo general, que resultan, a la postre, ajenos a la identidad de su público. De aquí que, en la búsqueda de un contexto adecuado para niños y jóvenes, haya que prestar una especial atención al desarrollo de las producciones propias y a la inversión de los recursos necesarios que conlleve el cumplimiento de este objetivo.

2.5. La producción de animación

Una serie de factores y circunstancias que habría que estudiar en profundidad ha hecho que Cataluña, a lo largo de los últimos años, se haya podido convertir en un activo centro de producción de programas de animación dirigidos a la infancia. La localización de buena parte de la producción de programas infantiles para niños en Barcelona, la existencia de una potente industria editorial que también se hace extensiva a la del libro infantil, y, tal vez, la existencia de una rica tradición pedagógica han podido ser el caldo de cultivo de esta industria. A ello hay que añadir el mérito de algunos empresarios y profesionales del sector que, con pocos medios y mucho riesgo, han sabido emprender proyectos de producción que han trascendido las fronteras y se han venido a convertir en un sólido referente internacional de la producción infantil.

Sin embargo, y pese a la riqueza que representa esta industria para el país, en los últimos tiempos las crisis de las televisiones y su notorio descuido por la producción infantil

y educativa están poniendo en un grave apuro a la industria.

Algunos datos³⁹ exponen a las claras la situación:

- La producción nacional representa el 6,6% del total de la emisión de animación del conjunto de las cadenas de televisión. Si añadimos las coproducciones internacionales se llega al 7,7% del total de animación emitido.
- En consecuencia, prácticamente la totalidad de la series de animación que se emiten en España son de producción extranjera, un 92,3% del total.
- De toda la emisión extranjera, un 44,1% corresponde a la producción norteamericana y un 23,1% a la japonesa.

Se aprecia, pues, la contradicción y la paradoja de un desarrollo industrial en animación que es reconocido en todo el mundo en tanto que no se corresponde con su difusión en las emisiones de las televisiones propias. (*)

A juicio de los empresarios y profesionales del sector existe también una contradicción en las exigencias con que los programadores afrontan, por un lado, la relación con la industria catalana y, por otro, la relación con el mercado internacional de programas de animación –especialmente japonés y norteamericano. Mientras las exigencias de respeto a los valores educativos y de calidad de la producción propia crecen, los referidos a las producciones extranjeras son cada vez más laxos. ¿Qué razones hay para ello y qué consecuencias tiene?

Se constata una cierta esquizofrenia entre la programación y la producción. La programación para niños se hace, casi exclusivamente, según los criterios de éxito comercial y atendiendo sólo a la capacidad de los programas de convocar público delante de las pantallas. Esto hace que quede en segundo lugar cualquier otro planteamiento. De este modo, la programación queda en manos de dos tipos de profesionales: los que compran y los que programan lo que otros compran. Los profesionales que compran hacen planteamientos muy generales, y casi siempre economicistas, que no reparan demasiado en el contenido de los programas. De hecho, según señalan responsables de la industria de animación y algunos profesionales del sector, las compras de programas infantiles se realizan, como otras muchas, por lotes, lo que significa que las grandes

distribuidoras y productoras –cuya fuerza en el mercado es considerable– imponen series de productos que deben comprarse en conjunto e indisolublemente. De modo que los compradores interesados en uno o algunos de los contenidos ofertados, tienen que aceptar, en el mismo paquete, otros sobre los que no tienen mucho interés o ninguno.

Es la necesidad de amortizar las compras la que lleva a programar, por ejemplo, series de animación infantiles que no cumplen los estándares de calidad mínimos. Todo ello explica a veces los pocos escrúpulos con que se llegan a adquirir programas infantiles. Por su parte, los programadores tienen que utilizar los fondos adquiridos y tienen, en general, el punto de mira puesto en el éxito de audiencia.

En cambio, si se trata de producción la cuestión es diferente. La decisión de producir es más costosa, meditada y reflexionada porque requiere mayores inversiones y está sujeta a más controles. En el proceso entra en cuestión el contenido, los valores que lo inspiran y el conjunto de cautelas o condiciones que debe cumplir en relación con la infancia. Los productores señalan que las televisiones, obviamente las públicas, que son casi las únicas que producen para este público, extreman los controles y las condiciones. Los contenidos tienen que estar limpios de cualquier tipo de violencia, deben ser amables y positivos y deben tener connotaciones educativas.

En conjunto, todo muy loable si se aplicara al conjunto de la programación emitida; menos loable, y algo hipócrita, si es un control que se aplica sólo a la producción propia y se elude en relación con las compras de producciones extranjeras.

Es ésta la esquizofrenia entre emisión y producción que ilustra las fallas de un sistema, sus contradicciones e, incluso, sus rutinas: exigentes, aparentemente, con lo propio y laxas con la producción ajena.

En la I Jornada de la Animación, organizada por APIA, el 6 de junio de 2003, se hizo público un *Manifiesto para salvar nuestros dibujos animados*⁴⁰. De manera resumida, el manifiesto expone:

- Sólo el 6% de los dibujos animados que se emiten en las cadenas de televisión son de procedencia española.
- El 44% de las historias animadas proviene de Estados

(*) Ver, al final del Libro, los gráficos y cuadros del Anexo 5 sobre producción y emisión de series y películas de animación.

Unidos y el 23% de Japón. Son historias que no persiguen interés cultural y social alguno, salvo el interés económico de sus productores.

- Los contenidos televisivos son un elemento social clave: 8 de cada 10 niños hablan de la televisión en el colegio y con sus familiares.

- Se solicita a las autoridades protección para los espectadores más jóvenes. Los niños de 0 a 4 años necesitan series de animación adecuadas a su nivel de comprensión.

- Las cadenas de televisión deberían suprimir los contenidos que transmiten formas de pensar muy alejadas de las nuestras, generando modelos de comportamientos que pueden perjudicar su desarrollo mental o moral. Hay que establecer cuotas de emisión y producción, en especial en las cadenas públicas y en los canales digitales especializados en audiencia infantil.

- La televisión para niños precisa de una regulación más clara y precisa. No se pueden dejar los contenidos a los dictados del mercado y las audiencias.

- Los contenidos de animación deben eliminar la violencia, las referencias sexuales explícitas y promover los favorables a los valores comunes como la tolerancia y el respeto a las personas.

- Demanda a las autoridades económicas del Gobierno y a las televisiones públicas un cambio radical en la políticas de programación infantil y un mayor apoyo a las producciones de animación nacionales.

El manifiesto concluye diciendo: "Ocuparnos de los más jóvenes es invertir en un futuro mejor".

2.6. Los multimedia educativos

El mercado de los interactivos está dominado por los videojuegos –en CD-ROM y consola– y está adquiriendo, en todo el mundo, mayor volumen que el mercado cinematográfico. Esta consolidación significa un predominio de los videojuegos de acción y deportivos y una reducción progresiva de los de carácter educativo y de obras de referencia. Se contradicen algunas de las expectativas que, con el nacimiento de la interactividad electrónica, habían

confiado en el advenimiento de un nuevo modelo de aprendizaje y de dinámica instructiva. Lo cierto es que sí ha nacido una floreciente industria del multimedia interactivo, pero centrada en el juego y el ocio, sin apenas espacio para la creación de un contexto audiovisual interactivo favorable a la educación. En Barcelona, la productora BCN-Multimedia, es la excepción que confirma la regla, al producir y crear juegos multimedia inteligentes.

Según los datos de los estudios obtenidos⁴¹, la mayoría de los juegos que se compran pertenecen al género de acción (muy ligados a la violencia y la velocidad o al deporte y, en último lugar, a los de simulación). La categoría *educativos*, ni se maneja como significativa a la hora de hablar de mercado. Algunos productores prefieren hablar de juegos *inteligentes* antes que de *educativos*, porque, para ellos, lo educativo no es un género vendible. De aquí que tienden a desaparecer del mercado los interactivos ligados estrictamente al aprendizaje o a las actividades curriculares, en parte por su poco empleo dentro del sistema educativo, en parte porque la demanda parece orientarse más hacia lo lúdico, el entretenimiento, que hacia lo instructivo.

Esta situación contrasta con los datos que revela un estudio de la Fundació Catalana per a la Recerca⁴² sobre las preferencias en cuanto a contenidos que los jóvenes buscan en la red. Según el estudio los contenidos educativos, con un 38%, son los preferidos. (*)

Aunque ciertos productores afirman que en Cataluña, y especialmente en Barcelona, se ha desarrollado, con el tiempo, una cierta demanda por parte de padres y madres que acostumbra a compartir actividades culturales con sus hijos y que, dentro de ellas, compran interactivos de carácter educativo.

Este hecho no oculta la preponderancia de interactivos que fomentan valores difícilmente considerables como educativos. Habría que añadir el papel predominante que ejercen las grandes superficies comerciales y sus políticas de distribución, que coartan de raíz cualquier iniciativa o política de la industria cultural encaminada a potenciar determinados artículos alternativos a las grandes marcas comerciales⁴³.

Así, los niños y jóvenes están confrontados a una oferta

(*) Ver, al final del Libro, los gráficos y cuadros del Anexo 6 sobre Internet.

de interactivos –que consumen de modo creciente– caracterizada por los siguientes elementos y valores:

- **Dependiente de los grandes éxitos comerciales del cine de Hollywood** (*Tomb Raider*, *Harry Potter*, *Matrix*, etc.).

- **Con contenidos ligados a la acción, la violencia y la agresividad.** Una buena parte de los videojuegos invita a resolver pruebas y dificultades mediante disparos, eliminación violenta de enemigos o el uso de la fuerza y la agresividad.

- **Con valores relacionados a la velocidad y la conducción temeraria.** Especialmente, carreras de coches o motos, y de juegos deportivos, fútbol, baloncesto, etc.

- En menor medida **con juegos de simulación** en los que, en buena parte, se presentan situaciones ligadas a la racionalidad comercial o económica, o, sencillamente, a la lógica de la dominación militar. Son juegos de estrategia, de dirección de empresas o de gestión.

- Finalmente, en escasísima proporción, **interactivos relacionados con el mundo del aprendizaje**, la ciencia y el conocimiento.

En cuanto a la relación de los interactivos con el mundo educativo formal, las distancias son muchas. Los multimedia no parecen entrar con facilidad en el mundo de la educación. No se da una correspondencia entre las necesidades curriculares básicas y la oferta de multimedia educativos. Es cierto que algunas empresas comerciales de interactivos han intentado relacionar las materias docentes con la oferta. Han preparado guías didácticas adaptadas al currículo, han confeccionado manuales que acercan los productos al contexto escolar y han procurado confeccionar catálogos adaptados a las asignaturas. Sin embargo, el éxito es escaso.

El profesorado programa sus actividades atendiendo a las limitaciones propias de su contexto, que en materia de dotaciones tecnológicas son aún importantes, y, sobre todo, con las restricciones de tiempo y espacio a que les somete la estructura docente.

Todavía no existe, por otra parte, una cultura pedagógica capaz de integrar las oportunidades de las nuevas tecnologías, que inserte con facilidad los multimedia en las prácticas lectivas. Y, finalmente, las compras de multimedia por parte de la administración o de las bibliotecas públicas no son lo suficientemente fuertes como para asegurar la posibilidad de una industria mínimamente saneada. Todo

ello debilita uno de los terrenos en que hubiese podido basarse el desarrollo de una industria multimedia educativa.

¿Qué sucede si atendemos a la situación de Internet en relación con la educación?

Internet será probablemente, con el tiempo, el ámbito de desarrollo de los interactivos relacionados con la educación. De hecho ya hay síntomas evidentes de ello. Por ejemplo, los ordenadores están entrando en el hogar acompañados del ingreso de los jóvenes en secundaria, están creciendo los websites oficiales al servicio de la educación –en este terreno es destacable el esfuerzo de la Generalidad de Cataluña en la potenciación del portal Edu.365– y los jóvenes muestran facilidad y vitalidad por desarrollar cada vez más actividades de estudio a través de la red. Sin embargo, aún no es posible hablar de auténtico desarrollo. No hay, todavía, una economía capaz de superar el umbral crítico de la mera subsistencia voluntarista. Los problemas que se dan en este contexto se describen del siguiente modo:

- Conectividad en Internet, aún baja.
- Escasa dotación tecnológica de los centros educativos.
- Predominio de las prácticas escolares centradas en el libro de texto que no tienen en cuenta las posibilidades de Internet.
- Escasas inversiones públicas en el sector.
- Escaso apoyo público a la producción de contenidos educativos en Internet e inexistencia de políticas públicas conjuntas.
- El público rechaza pagar por contenidos en Internet, mientras está obligado a pagar altas tarifas por conectividad.
- Ausencia de una política de las televisiones públicas en relación con los contenidos de Internet. (Excepción en este campo es el desarrollo a través de CCRTV-Interactiva que está consiguiendo auténticos logros en relación con el soporte y el complemento vía web a su programación, pero que aún no se ha lanzado a la producción de material educativo para la red.) De momento, las primeras experiencias centradas en la interactividad y la participación se han realizado a través de los mensajes SMS.
- Escasas inversiones privadas en el campo de la producción de contenidos educativos para Internet.

Es posible que esta situación pueda variar con el tiempo, pero, mientras tanto, los niños y jóvenes acceden a la red

en condiciones de cierta desorientación y sólo pueden utilizar contenidos que poco o nada tienen que ver con su contexto propio.

2.7. Los medios educativos y culturales

Lo que se denomina televisión educativa y cultural no es una propuesta ni reciente ni extemporánea. Bajo esa denominación se suele entender cualquier labor de relación y acercamiento entre el mundo de la televisión y el de la educación. Tal colaboración es consustancial a la creación de los servicios públicos de televisión y se halla en la actualidad, internacionalmente hablando, en uno de sus mejores momentos, pese al claro debilitamiento que han sufrido los servicios públicos de televisión en los últimos tiempos.

En todo caso, puede afirmarse que todos los servicios públicos de televisión existentes en el mundo dedican una parte de su labor a desarrollar programas de carácter educativo. La diferencia radica en el modo y en la intensidad con que lo hacen. Algunos, de un modo nítido y proporcional al volumen de recursos que reciben del erario público. Otros, de manera escasa, casi mezquina, y vergonzante.

El grado de implicación de una televisión pública a la tarea de refuerzo del sistema educativo puede tener indicadores precisos y cuantificados. ¿Cuántos recursos técnicos, humanos y económicos dedica a la producción propia de programas educativos? ¿Cuántos a la emisión? ¿Qué espacio de la parrilla de programación existente se dedica a programas educativos? ¿Qué volumen de audiencia logra concitar en torno a estos programas? ¿Qué atención presta en sus informativos al mundo de la educación? ¿Con qué regularidad y sistematicidad lo hace? ¿De qué mecanismos estables se ha dotado para asegurar la conexión con el mundo educativo? ¿Qué estudios realiza sobre la eficacia y los efectos de sus programas dirigidos a la educación? ¿Qué capital intelectual ha sido capaz de generar en relación con el campo de los programas educativos? ¿Qué estrategias de innovación y de experimentación lleva a cabo en relación a estos programas?

Cuando se les plantean tales cuestiones a los diversos entes televisivos, se obtienen en general respuestas incompletas. No existen criterios normalizados y formali-

zados documentalmente para la consideración de lo que es y no es un programa educativo. Por tanto, existen pocas posibilidades de asegurar un criterio de cuantificación de espacios y de producciones. Tampoco, y como consecuencia de ello, es fácil conocer con detalle el volumen de recursos destinados a la materia. Y, finalmente, no existen departamentos de producción de programas educativos que permitan acumular de un modo sistemático el capital intelectual sobre la materia y permitan potenciar, dentro de los entes públicos, una línea de investigación al respecto. Lo más frecuente es encontrar responsables de programas y, como máximo, responsables de granjas de programas dentro de cadenas concretas. Lo cual está negando la transversalidad de lo educativo en la televisión y la focalización de estrategias de programación antes que en cuestiones que afectan al saber productivo y la especificidad de los contenidos.

El panorama no es todo lo positivo que la situación requeriría. No obstante, conviene reconocer los logros con objeto de poder impulsar estrategias concretas. El siguiente apartado está dedicado a recoger las experiencias más significativas en este campo.

En las últimas cinco temporadas, el aspecto más específicamente educativo de refuerzo al sistema escolar que ha realizado TVC se ha concentrado en la franja *Horitzons*, un espacio de unas tres horas de difusión en días lectivos y que amalgamaba producciones realizadas por el Departamento de Enseñanza, programaciones realizadas en régimen de coproducción entre TVC y Enseñanza y programaciones realizadas por TVC o sobre las que tenía derechos de emisión. *Horitzons* era fruto de un convenio entre TVC y el Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña. Se emitía a través de Vía Digital y llegaba a través de antena parabólica instalada específicamente con este objetivo en la mayoría de centros educativos de Cataluña, para difundir programas que pudieran ser aprovechados en la escuela como materiales didácticos de apoyo o como vehículos de información y formación (comunicación de experiencias, innovaciones, elementos de actualidad, etc.).

Horitzons es, sin duda, una estrategia adecuada para convertir una televisión pública en un vector de apoyo directo a la escuela. Una iniciativa nacida de la colaboración entre la televisión pública y el Departamento de Enseñanza,

lo cual también resulta positivo. Con la difusión de las dos plataformas digitales, esta idea se reconvertirá, a partir del mes de noviembre de 2003, en el Canal Edu365. *Horitzons en xarxa* llegará a las escuelas a través de la banda ancha, con la ventaja de que los centros podrán elegir los contenidos según sus necesidades. El Canal Edu365 incluirá un servicio de contenidos dirigidos al profesorado con guías y material didáctico.

En otro orden de cosas, la existencia de un segundo canal en TVC, complementario al de TV3, ha constituido, desde su fundación, un auténtica oportunidad para el desarrollo de programas de carácter educativo-cultural. Recientemente, la decisión de dividir los espacios de este canal en dos grandes franjas, una infantil y juvenil (K3), y otra cultural (33), ha ayudado a potenciar la especificidad educativo-cultural. El canal 33 y K3 constituyen una singularidad notable en el panorama televisivo actual. Asumen, con evidente riesgo, apuestas culturales y enfoques alternativos. Disponen de formatos novedosos y no hacen concesiones fáciles a la maximización de las audiencias. Atienden y dan su apoyo a actividades culturales de minorías, como la danza, la música, el cine, el teatro, el arte. Disponen de franjas de debate y documental donde se profundiza con rigor en temas de actualidad. Todo ello se realiza en un ambiente de innovación y con frescura de ideas. El canal 33 es a los programas culturales lo que el *Club Super3* es a los infantiles.

Si algo se echa de menos es un planteamiento más arriesgado de cooperación con el mundo educativo y de sistematización de la programación educativa. Pero, tal vez, como se verá en las conclusiones, haya que buscar salidas nuevas en la creación de nuevas cadenas y servicios.

La segunda cadena de TVE (La 2) y algunos de los programas producidos por el circuito catalán de TVE cumplen una clara función educativa y divulgativa. Existen, de hecho, programas dedicados a la ecología (*El escarabajo verde*) o a la tecnología y la comunicación (*Redes*), quienes, entre otros, sirven a intereses culturales con bastante dignidad y solvencia, pese que su horario de emisión la mayoría de las veces no sea el más adecuado. Existe también alguna franja documental de auténtico interés y programaciones dedicadas a la cultura y al mundo de la creación que tienen mérito, en un panorama televisivo más bien desolador.

Sin embargo, una nota constante en la programación citada es la relativa lejanía del mundo de la educación. Pocos programas atienden directamente las necesidades del mundo escolar. Pocos programas se plantean directamente que los ciudadanos que se colocan delante del televisor son, en buena parte de sus horas diarias, estudiantes o profesores con necesidades concretas y precisas.

Parece como si el sistema televisivo ignorase conscientemente una parte de los intereses y las necesidades de la ciudadanía: las necesidades educativas, consideradas, por otra parte, de primer orden social.

Resumen

La industria audiovisual es hoy una de las industrias de mayor peso social y económico. Los medios han extremado su competitividad e influencia para hacerse con audiencias millonarias y con los ingresos publicitarios necesarios para financiarse. Dicha tendencia mediática tiene consecuencias indiscutibles para el público infantil y juvenil.

Los menores son para la industria mediática: un *target* publicitario, un factor decisivo en el consumo adulto y un elemento para la fidelización. Los medios de comunicación utilizan estos factores como estrategia para orquestar campañas multimedia y operaciones de *merchandising*, así como para fomentar actitudes transgresoras especialmente atractivas y fáciles de imitar por la infancia. Todo ello en un contexto de concentración multinacional y de deslocalización.

La programación específica para el público infantil está decreciendo y en algunos casos es inexistente. Durante la temporada 1999-2000 las cadenas generalistas sólo destinaron el 10,3% a la programación infantil y en la temporada 2001-02 este porcentaje cayó hasta el 7,3%, la excepción en este panorama la constituye TVC a través del K3 y del *Club Super3*, exclusivamente dirigido

a la infancia y la adolescencia, con una aceptación notable. El recorte incide de manera directa y negativa en la producción propia y, en especial, en la industria de animación. Cuando desaparece la programación infantil desaparece en realidad el contexto audiovisual expresamente pensado para el desarrollo y crecimiento intelectual de la infancia. Se está desaprovechando una oportunidad educativa.

En la producción de animación se aprecia la contradicción y la paradoja de una industria con gran reconocimiento internacional que no se corresponde con la baja presencia que tiene en las cadenas del país.

Los videojuegos (tanto para PC como para consola) dominan el mercado multimedia. Predominan los juegos violentos y de acción en detrimento progresivo de los educativos. No existe un contexto interactivo favorable a la educación. En esta deficiencia es destacable el papel que ejercen las grandes superficies comerciales y sus políticas de distribución favorecedoras de las grandes marcas internacionales. En cuanto a la oferta de interactivos, se caracteriza por ser dependiente de los grandes éxitos de Hollywood y fabricar contenidos violentos y agresivos.

3. Educadores y medios

3.1. La distancia entre la televisión y la escuela

Lo primero que se percibe cuando se habla de medios de comunicación con educadores y profesores, así como con responsables de la administración del sistema educativo, es que existe un marcado contraste –casi un divorcio– entre los contenidos y métodos de la educación, por un lado, y los de los medios, por otro.

Por *medios* generalmente se entiende la televisión, que es la realidad más palpable en el consumo infantil y juvenil y cuya potencia e impacto dejan en un lugar menos destacado la radio, la prensa o el cine. En este contexto sólo Internet parece emerger como un medio que, progresivamente, se va uniendo a la vida cotidiana de los niños y jóvenes. Sobre los videojuegos, la consideración que desde el sistema educativo se tiene es muy parcial y reducida.

La distancia entre la escuela y la televisión se manifiesta en los siguientes aspectos:

- **Si la escuela debe enseñar el valor del esfuerzo, del tesón y la constancia, la televisión potencia una visión del mundo en que cualquier deseo parece estar al alcance de la mano**, en el que la improvisación tiene mayor compensación que la planificación y el cálculo, y la renuncia o el sacrificio tienen poco valor.

Esto es especialmente notorio en los espacios publicitarios, pero se da también en los concursos, en los *reality show* y en muchos programas donde, por ejemplo, los premios no guardan relación con el esfuerzo, se potencia el estereotipo de la mujer-objeto, o en los que se priman siempre los comportamientos más osados y espectaculares que, generalmente, no sólo no se corresponden con las circunstancias que exigen el estudio, el aprendizaje y la formación, sino que representan, precisamente, valores contrarios.

El fenómeno es más preocupante cuando se trata de niños y jóvenes. De tal modo que éstos pueden empezar a sentir una distancia creciente entre el entorno mediático y el

escolar y una desmotivación general en relación con las actividades y el universo de valores que les proponen los profesores y los educadores. Junto a otras consecuencias, este distanciamiento puede potenciar las perspectivas de fracaso escolar y la consiguiente dificultad de incorporación al mundo del trabajo.

- **La televisión suele potenciar el conocimiento superficial, ligero, fragmentario y apresurado del mundo.** Justamente lo contrario de lo que pretenden las disciplinas científicas enseñadas en la escuela, que exigen una atención concentrada, dedicación constante y la acumulación sistemática, articulada y organizada de conocimientos.

En el discurso televisivo, tanto en los espacios informativos como en la programación en general, los contenidos y los mensajes se organizan en formatos de escasa duración que, además, no suelen tratar temas en profundidad y que son incapaces, muchas veces, de seguir la continuidad y seriedad de los hechos. Con la prepotencia de la televisión en la sociedad actual, es de esperar que ésta acabe imponiendo un modo de conocimiento caracterizado por ser poco riguroso, atomizado, sin estructuras de integración y organización para asegurar la inteligibilidad de la realidad. A este modo de conocimiento –si se quiere, de desconocimiento– la escuela y la educación no pueden en ningún caso rendirse.

- La escuela tiene que velar por el aprendizaje correcto de los lenguajes que estimulan la comprensión y desarrollan la cultura de la humanidad. Muchos de estos lenguajes –desde la expresión verbal, la escritura, la literatura, las matemáticas o la informática– requieren articulaciones complejas, normas rigurosas, el cumplimiento de una disciplina formal precisa, concentración y control. Es decir, aquellas cualidades que el profesorado intenta, con dificultad, desarrollar ante el alumnado. Sin embargo, **el modelo de televisión más extendido dibuja un mundo a través de**

lenguajes vagos y realidades difusas y, consecuentemente, potencia un modo de expresión poco articulado, más intuitivo y asociativo que diferenciador y analítico.

Así, a través de esos lenguajes propios de un determinado modelo televisivo, muchas veces sincopados y compulsivos, la televisión es la que está proponiendo un conocimiento del mundo mosaical y disperso. Está potenciando más las expresiones desordenadas e impulsivas que aquellas otras que se ajustarían mejor, y más correctamente, a los pliegues de la realidad, a su ineludible complejidad y a las necesidades de comprensión y de comunicación que exigen, mínimamente, una percepción consciente y crítica por parte del ser humano, pero que no traspasarán el filtro de la brevedad e impacto emotivo que parece propiciar cierto tipo de televisión. El lenguaje SMS utilizado para enviar mensajes a través del teléfono móvil, para participar en concursos televisivos o comunicarse en los chats ejemplifican esta situación.

La precipitación, la espontaneidad, la impremeditación, cuando no la simple reacción verbal irreflexiva, domina muchos géneros de la televisión actual, sobre todo la que responde al modelo de la maximización de las audiencias y del exclusivo servicio directo a la publicidad. Algunos programas de debate sirven para extremar las posturas, exagerar las manifestaciones emotivas y ayudar a construir una cultura de la polémica que sustituye a la del entendimiento y al diálogo racional.

Por otro lado, el debate político, escenificado en cierto tipo de televisión, parece estar reduciéndose a la presentación de eslóganes y de tópicos. Las informaciones periodísticas, exacerbado su potencial de amarillismo y sensacionalismo, se confunden con el relato de sucesos. Y el discurso promocional y publicitario invade toda la programación con propuestas constantes y repetitivas que inducen hacia el consumo.

Todo ello contribuye a la perplejidad del profesorado. En teoría, la función institucional del sistema educativo es, entre otras, potenciar la adquisición del lenguaje –tanto general como científico– porque su aprendizaje se basa en el progreso y la estabilidad personal y social. Pero su labor se contradice, día a día, en la televisión. Es difícil sostener la complejidad que requiere el dominio de un lenguaje articulado –y no nos referimos únicamente a las normas sintácticas y discursivas– cuando el lenguaje del modelo de

televisión hegemónico, que los niños y jóvenes consumen a diario y con mucha intensidad, ofrece ejemplos contrarios a los que enseña la escuela: expresiones incorrectas, formas de agresividad y simplicidad discursiva, tendencia al insulto, tópicos, clichés, frases manidas de significado confuso o casi inexistente.

• **Ciertos espacios de la televisión potencian sólo el reduccionismo y la simplicidad.** La habitual brevedad de cierto discurso televisivo, unida a la efervescencia de la cultura de la polémica y a la tosquedad del lenguaje que a veces se emplea –aspectos a su vez, avivados por el lenguaje político– potencian los estereotipos, las ideas tópicas, los clichés, la falta de apertura a los matices.

De aquí que retos en los que la escuela trabaja, y debe seguir trabajando con mayor intensidad –como la aceptación de la pluralidad, las identidades diversas y múltiples, la tolerancia, la cultura de la paz y la necesidad de la mediación en los conflictos, etc.– queden relativizados, si no contradichos, por la tendencia a la *anti-complejidad* habitual en el discurso televisivo, por su recurso, constante y manido a los tópicos, a los clichés y a las maneras poco críticas de reconocer las identidades, las personas, los roles y los movimientos sociales. La mayor complejidad reclamada por la educación, por diversas razones, contrasta con la simplicidad del discurso televisivo.

• **Ejemplos de conducta poco edificantes.** Una buena parte de la labor educadora de la escuela consiste en la selección de modelos de referencia –en todos los órdenes– para los estudiantes. Modelos de referencia que deben orientar su comportamiento, tanto positiva como negativamente, y que afectan tanto a competencias sociales como a valores éticos. En contraste, buena parte de la televisión que ven los jóvenes y adolescentes, sólo sirve para sembrar confusión al respecto. Los personajes que aparecen en la programación tanto reales como imaginarios, muestran, a menudo, conductas disonantes con la de los modelos que trata de potenciar la escuela. Una escuela que, dicho sea de paso, es ya pluralista y abierta y no conserva apenas memoria de una fase educativa en que el simplismo, la censura y el dirigismo imperaban sobre cualquier otra consideración.

Con demasiada *naturalidad* la televisión muestra conductas divergentes, comportamientos agresivos, delitos, malas formas, actitudes de desprecio a los derechos humanos y a

la vida sin que, junto a ellos, se aporten elementos de comprensión y de distancia para los más jóvenes. Por tanto, se presentan sin que ellos puedan, por su propia cuenta, relacionarlos con los valores que les aporta la escuela. Ante este fenómeno, el profesorado se siente desconcertado y abandonado, enfrentado a una labor propia de Penélope: generar un tejido ético y conceptual durante las horas escolares que una buena parte de la televisión que ven sus alumnos a diario se encarga de deshacer en horas vespertinas y nocturnas.

• **El discurso de la televisión no es lineal ni permite la opción de recorridos hipertextuales.** La escuela necesita señalar en la organización de sus contenidos una hilazón, una línea evolutiva y de progreso que se debe sostener con un cierto orden del discurso, que debe alimentarse de distinciones, de categorías de taxonomías y de diferencias. Sin embargo, la escuela paralela que es la televisión parece basarse, justamente, en la disolución de esta trabazón de órdenes y continuidades.

El discurso de la televisión eleva la no-linealidad a categoría omnímoda, sin que llegue, en forma de hipertextualidad, a ser una opción de recorrido para el espectador, como sí lo constituye, de un modo más o menos completo y avanzado, en los sistemas multimedia.

Los órdenes de cierta televisión son imprevisibles, heterogéneos, su lógica, la de la acumulación dispar, y la diferencia entre los géneros y los contenidos, y entre los mensajes que éstos comunican, apenas existe y es difícil de sostener. ¿Qué pueden, entonces –se preguntan muchos educadores– recoger los niños de este discurso cuando no han aprendido y no dominan aún su *gramática*? ¿Cómo podrían diferenciar, en el magma indistinto del discurso televisivo dominante, la realidad de la ficción, lo publicitario de lo que se presenta como servicio, la información de la propaganda, el *reality show* de la realidad, lo serio de lo humorístico, el disparate de la sensatez?

En los centros educativos, en todo caso, se tiene la sensación de que el goteo intermitente que supone la televisión puede subvertir y menoscabar las formas de conocimiento, el estilo de aprendizaje y de contacto con la realidad propia de la educación.

• **La televisión no favorece ni ayuda a centrar la atención.** El profesorado se queja de que los alumnos no prestan atención suficiente en las clases, de que es difícil

mantener un tiempo de atención de cómo mínimo tres cuartos de hora, como exigen los horarios lectivos, y de que ya no es fácil desarrollar normalmente las exposiciones a las que obligan los programas.

Obviamente, puede responsabilizarse a un sistema educativo que propone muchas horas de sujeción y de lecciones a los niños y jóvenes, pero, según afirman muchos docentes, el problema no está en el sistema educativo sino en un entorno poco coherente consigo mismo.

Ya se ha mencionado, la discriminación de las horas de sueño de los niños y de los jóvenes y cómo éstas se hallan invadidas por el consumo de televisión aclara en parte las circunstancias. Hay mucha somnolencia en los horarios escolares, lo que hace que la atención se vaya haciendo difusa y, de este modo, se complica enormemente la tarea del profesor.

Aunque el problema va más lejos. El tipo de discurso de la televisión potencia la espectacularidad; reclama, mediante estrategias muy cuidadas y poderosas, la atención de los espectadores, y acostumbra a un régimen de contemplación nada comparable con el que se practica en un aula y al que tienen que adaptarse profesores y alumnos. Por ello, este segundo régimen de contemplación es menos emocionante, menos motivador y cautivador. No sucedería nada si la diferencia entre un ámbito y otro quedara clara, si se enseñara con nitidez a discernir entre la institución televisión y la institución escuela. Pero niños o jóvenes, tienden a dejarse llevar por la inercia perceptiva y a acostumbrarse a vivir constantemente en un régimen de contemplación espectacular que les haga insoportable el régimen propio de los centros educativos y le sustraiga, luego, la motivación en clase.

No sucedería nada si la televisión que se consumiera mantuviese entre sus diversos espacios diferencias de género y de estilo, y si distinguiese entre programas de índole variada e impulsase para cada tipo de programa una propuesta o un régimen de contemplación diversificado. Pero la televisión de la que se queja el profesorado impone un estilo de contemplación estandarizado. Parece como si la televisión hegemónica estuviese instituyendo una especie de régimen único de contemplación, es decir, un régimen caracterizado por la espectacularización, el exceso retórico y el *tremendismo*.

De ese régimen único, los espacios publicitarios televisivos son ya un buen exponente y su fuerza como género de alguna manera está contaminando a todos los demás. Así, no hay modo de educar la mirada y la atención, de acostumbrarla a escenarios diferentes y contrastados. El estudiante adolescente se sentirá defraudado perceptivamente por la escuela. Además, la tecnología le permite –mediante los *walkman*, el teléfono móvil, los videojuegos, las consolas televisivas y los chats, además de la televisión– una inmersión constante en un entorno sobreexcitado y absorbente.

En conjunto, los diversos factores que conforman la distancia entre la escuela y la televisión se viven dentro del sistema educativo como el símbolo de un abandono. El abandono del conjunto de la sociedad de la tarea auténticamente educativa.

Las profesoras y profesores que forman el cuerpo docente se sienten enfrentados a una tarea cada vez más difícil: la de integrar a todos los jóvenes en edad escolar, con independencia de su origen social y de sus condiciones familiares y culturales, en el medio social y docente, y en los conocimientos básicos de nuestra cultura. Pero se ven, generalmente, desasistidos por uno de los medios más poderosos de nuestra época: la televisión. Precisamente, el medio que podría, con otra estrategia y otra orientación, garantizar, o al menos reforzar, esa tarea de integración y de socialización de los jóvenes. Sin embargo, la televisión hegemónica en la actualidad parece comprometida, precisamente, en otra tarea diversa: la de entretener a cualquier precio y por cualquier medio. La de *distraer* y *divertir* ladeando, en general, los valores que conforman la educación y se constituyen en el andamiaje de la vida cívica.

No se acaba de entender –al menos no lo entienden muchos de los profesores consultados– hasta qué punto televisiones que dependen de poderes públicos, o televisiones que reciben de ellos las concesiones administrativas para emitir y cumplir un servicio hacia el público, pueden permitirse separarse tanto de lo que es la tarea educativa.

Podría, tal vez, entenderse que en la televisión no tenga por qué primar la función educativa. Se podría aceptar, incluso, que llevaran razón los que entienden que la televisión debe prioritariamente ser un medio de entretenimiento. Pero de aquí a que tenga que convertirse obligatoriamente en un instrumento de *deseducación* o, cuanto menos, casi

completamente ajeno a la educación, dista un mundo.

Probablemente es este estado de cosas el que hace que la televisión en el sistema educativo llegue difícilmente a concebirse como un instrumento capaz de aportar conocimientos o de ayudar al descubrimiento del mundo. Al menos en las condiciones actuales. No obstante, se faltaría a la verdad si no se reconociera que, con respecto al valor de la televisión, empieza a despertarse entre los profesores un especial grado de interés y de sensibilidad que hace que estemos pasando de lo que, a veces, se presenta como una crítica extremada y radical contra la televisión –estilo éste que ha estado de moda y reaparece frecuentemente en la bibliografía sobre el medio– a una reivindicación más positiva y constructiva: la exigencia de cambios en la globalidad del fenómeno televisivo. Cambios que deberían afectar, no sólo al discurso del medio sino también a los temas que conforman el currículo educativo para poder incorporar la educación crítica en comunicación como una actividad habitual en los centros educativos.

3.2. Del desasosiego a la educación en comunicación

La separación entre la escuela y la televisión no sólo provoca lejanía, distancia y contradicción. Despierta, también, en el campo educativo, la convicción de que el medio debería y, de hecho, podría cambiar y ser de otro modo, y podría potenciar otro discurso y sostener un régimen diferente de contemplación al que hasta ahora nos está proponiendo la televisión hegemónica. Y, con la percepción de esta posibilidad, está apareciendo en ciertos sectores del profesorado un atisbo de esperanza –más o menos utópica o confiada– de que este cambio acarrearía consecuencias positivas.

De hecho, es difícil no reconocer entre los profesores consultados un ambiente de cierta expectativa respecto a las posibilidades educativas de la televisión. Son conscientes de que la televisión se ha instalado en la cotidianidad de las familias y de los alumnos de un modo continuado y que, por tanto, las consecuencias de su implantación son ya estables y estructurales y que tanto la televisión en sí como su discurso deben someterse a un examen y a una corrección constantes. Cada vez son menos frecuentes las actitudes que proponen sencillamente el olvido académico de la televisión.

Aunque no se alcanza a percibir en ciertos espacios de la televisión un aliado claro con el sistema educativo, son muchos los profesores que reconocen, y buscan, programas que puedan ser utilizados en clase o que, incluso, puedan recomendar a sus estudiantes. Otros eligen incluso géneros y programas que resultan poco edificantes y los llevan a clase con el objeto de discutir sus contenidos con los estudiantes y estimular en ellos una reflexión crítica.

Es frecuente, también, que, en algunas ocasiones, se utilice la publicidad como objeto de estudio, bien sea para reconocer sus lenguajes y sus métodos de persuasión, bien sea para desenmascarar sus proposiciones y sus constantes inducciones al consumismo.

No faltan tampoco, en este ambiente, iniciativas relacionadas con la consideración de la relación televisión-escuela y planteamientos que buscan relacionar el currículo educativo con los medios de comunicación.

Finalmente, en esta línea emergente, habría que citar que hay iniciativas entre los profesores destinadas a potenciar la creación de experiencias de comunicación en los centros –revistas, periódicos, radios o televisiones escolares–, que se acompañan, frecuentemente, de enseñanzas relacionadas con una lectura crítica de los medios y la televisión.

Un indicio evidente de la emergencia de este talante en el cuerpo de docentes de Cataluña es la creación de asociaciones y colectivos que se plantean regularmente estas cuestiones. Hay que citar en este terreno la tarea pionera de colectivos como *Drac Màgic* que, desde hace años, se plantea la relación de los audiovisuales con la educación e intenta incorporar la enseñanza del cine y del lenguaje audiovisual a la escuela.

Es también significativa la asociación *Mitjans* que, desde hace unos años, agrupa a profesores de todos los niveles comunicadores de todos los medios, y que cuenta con el apoyo del Colegio de Periodistas de Cataluña; esta asociación organiza regularmente jornadas en torno a los medios y la educación y está promoviendo la incorporación oficial al currículo escolar de un programa obligatorio de educación en medios. Otros temas de interés tratados por la asociación han sido las experiencias prácticas de incorporación de la enseñanza sobre comunicación en el currículo, así como las experiencias de relación entre televisiones y radios locales y las escuelas. En torno a *Mitjans* e impulsada por algunos de sus fundadores, ha surgido la

revista electrónica *Aula Mèdia* que publica regularmente informaciones y artículos sobre educación en comunicación y análisis críticos de los medios. Recientemente este colectivo ha creado la *Taula per a l'Educació en Comunicació*, un espacio interdisciplinario de debate e intercambio entre todos los actores implicados en la educación en comunicación.

Teleduca, educació i comunicació es un colectivo interdisciplinario de profesionales de las diferentes especialidades relacionadas con la educación en comunicación. Inició sus actividades en 1996 y se constituyó formalmente en el año 2000. En este período han llevado a cabo diferentes tipos de actividades:

- Investigación sobre audiencias y consumo de medios.
- Investigación sobre la recepción de los contenidos de los medios.
- Análisis e investigaciones sobre contenidos mediáticos.
- Cursos de formación y otros servicios formativos dirigidos a formadores, profesionales de los medios de comunicación familias y adultos (mujeres, inmigrantes, etc.).
- Creación y producción de materiales didácticos y pedagógicos sobre educación en comunicación; en especial, centrados en el uso didáctico de la radio y la televisión.
- Promoción y realización de talleres de producción de radio y televisión dirigidos a diferentes colectivos sociales: menores, adolescentes, jóvenes, mujeres. Con el objetivo de darles una oportunidad de expresión a través de la producción de contenidos mediáticos.

Pese a la existencia de más de un movimiento pionero en este terreno, siguiendo seguramente la línea de los movimientos de renovación pedagógica de larga tradición en Cataluña, hay que lamentar que no se haya sabido aprovechar la potencialidad de todos ellos. Si los movimientos pioneros no han dado más de sí tal vez sea porque no han llegado a tener el reconocimiento o el apoyo que merecían.

Hay que mencionar también la actividad de algunos sindicatos de profesores y de asociaciones vinculadas a la innovación educativa que, en sus actividades o en los cursos de verano que organizan, atienden regularmente las demandas de formación de los profesores en relación con los medios.

Dentro de lo que se denomina el *Projecte Educatiu de Ciutat (PEC)* del Ayuntamiento de Barcelona existe un

grupo dedicado a Medios de Comunicación y Educación que ha elaborado diversos documentos sobre esta materia y que ha promovido algunos seminarios y encuentros sobre el tema (así, deben citarse las jornadas técnicas sobre el tema Educación y Comunicación celebradas en noviembre de 2002).

En torno a estas asociaciones, ámbitos de debate, seminarios y publicaciones están surgiendo algunas ideas que se consolidan como ideas fuerza en el sector. A saber:

- **En muchas ocasiones, el tratamiento de la información en los medios, así como las programaciones televisivas, no tienen en cuenta para nada las estrategias y necesidades educativas.** Ni los valores educativos están presentes en los medios, ni la comunidad educativa se ve reflejada, salvo con ocasión de incidentes notorios –que frecuentemente perjudican la consideración del mundo educativo– o con ocasión de ciertos ritos (inicio de curso, vacaciones, etc.).

- **La información mediática está dominada por la espectacularización y la retórica,** y contribuye en poco a formarse una idea adecuada de nuestro mundo, al menos una idea coherente con la que intenta inculcar el currículo educativo.

- **La agenda de los medios ignora las cuestiones educativas y es el producto de la síntesis entre las demandas sociales y el filtraje que realizan los propietarios de los medios.** Ello explica el grave déficit de medios educativos y de mensajes que contribuyan a la mejora del sistema educativo. (*)

- **Urge instaurar una sólida educación en medios en el sistema escolar.** Una educación que tenga por objetivo la creación de espectadores críticos y que acostumbre a los niños y a los jóvenes a examinar, con sus propios criterios y con autonomía, las proposiciones y perspectivas que se les hacen desde los medios de comunicación, especialmente desde la televisión.

- Se trata, por tanto, de **definir un plan de trabajo escolar** en relación con los medios que debe incluir tanto nuevos conocimientos como el desarrollo de habilidades críticas y de capacidades de intervención y participación. Sería vano proponer en la escuela una actitud contraria, por sistema, a

los medios de comunicación. Del mismo modo, resultaría absurdo que los programas escolares y los profesores ignorasen la fuerza y el poder de la televisión y de los nuevos medios de comunicación. La actitud de recelo, miedo o rechazo que existe en relación con la televisión y los medios en parte del profesorado debe sustituirse por un espíritu de análisis y de apertura.

Porque no se puede ignorar desde la educación la naturaleza del medio ambiente en que se desarrollan los niños y los jóvenes. Pero, al mismo tiempo, es preciso dotar a los jóvenes de más capacidades críticas y al sistema educativo de los medios para desarrollar tales potencialidades.

- **La capacidad crítica tiene que plantarse como un objetivo básico la lucha contra los estereotipos discriminatorios.** Entre todos ellos, el más relevante es el que se corresponde con la imagen de la mujer que ofrecen los medios de comunicación. Un estereotipo que desde una escuela democrática debe ser denunciado, criticado y combatido.

- **La potenciación de las iniciativas de comunicación en las escuelas y centros educativos** puede contribuir a potenciar tanto la educación en medios como la participación cívica en la comunicación social. Se trata de que los alumnos escriban y produzcan medios de comunicación en el contexto educativo. Así se apropian de su lenguaje y desarrollan sus habilidades críticas respecto a los grandes medios. Pero, a la vez, se estimula en ellos la capacidad de participar como ciudadanos en la política de medios y la posibilidad de convertirse en consumidores conscientes y críticos del discurso mediático.

Como síntesis general, estas ideas expresan lo que es un sentimiento generalizado: la necesidad de incorporar los medios a la enseñanza y una adecuada educación en medios dentro del sistema escolar.

La educación en medios, tal y como se reclama, debería garantizar la formación de espectadores críticos, combatir los estereotipos, acostumbrar a los jóvenes a la participación en los medios y a utilizar sus lenguajes y sistemas, y debería, en definitiva, convertirse en un conocimiento general y básico para afrontar el aprendizaje y la

(*) Ver, al final del Libro, los gráficos y cuadros del Anexo 7 sobre el tratamiento de la educación en los medios.

convivencia en la sociedad de la información.

En el apartado siguiente se describirá la situación actual de esta educación en medios y las perspectivas de desarrollo.

3.3. Las modalidades de una educación en medios

La Unesco entiende que la educación en medios "capacita a la gente para la comprensión de la comunicación mediática utilizada en la sociedad, y ayuda a entender la forma en que los medios operan, así como a adquirir las habilidades en el uso de los medios para comunicarse con los demás"⁴⁴.

La educación en medios, debería proponerse, en consecuencia, a corto y medio plazo, un **doble objetivo**:

- **La formación de una conciencia crítica (y participativa) en relación con los medios.**
- **La progresiva aceptación, por parte de los medios, de un compromiso profundo con la educación.**

En consecuencia, la educación en medios, lejos de ser únicamente un aprendizaje referido a los medios de comunicación como instrumentos, se convierte en una tarea ética y epistemológica de primera magnitud, que afecta a nuestra conciencia como seres humanos y a nuestra faceta de ciudadanos.

Según el mismo documento redactado por la Unesco: "La educación en medios es una parte del derecho de todo ciudadano, en cualquier país del mundo, a la libertad de expresión y a la información, y es un instrumento para la construcción y el mantenimiento de la democracia"⁴⁵.

Sobre estos principios se apoya la educación en medios que se reclama desde el sistema educativo: creación de habilidades mediáticas, fomento de una actitud de autonomía crítica y potenciación del sentido ciudadano y, por ende, de la participación. Al respecto, son pocas las diferencias que se detectan tanto en lo que se refiere al profesorado de base como a las instituciones educativas. Donde sí surgen algunas diferencias, o donde, al menos, las dificultades se hacen más patentes es en el modo de aplicación o de implementación de esta educación en medios.

Por parte de la administración educativa, la educación en medios ha empezado a incorporarse al sistema educativo en tres áreas:

- Mediante la dotación tecnológica a los centros educativos.
- En la formación del profesorado.

- Una reducida incorporación al currículo escolar.

La dotación tecnológica a los centros, de entrada facilita un instrumento más para la práctica educativa, pero conlleva y exige un esfuerzo de educación en medios, tanto para el profesorado que lo ha de utilizar, como para los estudiantes que se beneficiarán de ello. El esfuerzo en inversión para la dotación tecnológica de los centros durante los últimos años es digno de mención. Los centros educativos en Cataluña disponen, en general, de salas y aulas de informática, con ordenadores en red y salas de audiovisuales en las que se dispone de televisor y magnetoscopio. Además, según datos del Departamento de Enseñanza, casi doscientos centros de primaria y secundaria disponen de una cámara de vídeo digital, mientras todos los centros de secundaria cuentan con una tarjeta de vídeo que permite la edición electrónica. Además, son muchos los centros de primaria que disponen de cámara de fotografía digital. A todo ello hay que sumar la disponibilidad de tecnología audiovisual que ofrecen los 75 Centros de Recursos Pedagógicos distribuidos por toda Cataluña y al acceso de los profesores⁴⁶.

Es también digno de mención el esfuerzo realizado en formación. Durante un curso escolar tienen lugar, distribuidos por el territorio catalán, más de un centenar de cursos de formación –entre presenciales y a distancia– relacionados con los medios audiovisuales y las tecnologías informáticas. De estos cursos pueden beneficiarse más de 1.500 docentes, mientras que las jornadas técnicas, que también se dedican a la materia, llegan a un número de mil profesionales de la educación.

Al mismo tiempo, se añaden a este esfuerzo las tareas que el Departamento de Enseñanza realiza en el ámbito de la promoción y el estímulo de la incorporación de los medios a la práctica docente (premios, concursos, subvención para la creación de vídeos didácticos, etc.).

Se advierte, pues, que la tarea de promoción de los nuevos medios y de formación del profesorado en materia de comunicación ha sido positiva, pese a que los resultados, como siempre, puedan mejorarse. Las críticas se corresponden sobre todo con la dificultad de mantenimiento que los centros tienen a la hora de sostener la tecnología instalada en ellos o a la necesidad, no siempre atendida, de ampliar las dotaciones de los centros que acreditan un

mejor progreso en su uso o, también, con las dificultades de llevar al currículo concreto la formación en comunicación destinada a los alumnos. El reproche más generalizado del profesorado a la administración educativa es el de que la promoción de los nuevos medios ha sido más tecnológica que comunicacional, que los contenidos –menos aparatosos y más complejos de gestionar– se han descuidado a favor de la introducción de tecnología en las escuelas, o que la formación técnica o informática ha prevalecido sobre la formación crítica con respecto a los contenidos.

Conviene poner de manifiesto, además, que la incorporación al currículo escolar de la educación en medios es la que encuentra mayores dificultades. Surgen aquí barreras relativas a la organización escolar y al complejo espacio-tiempo en los centros. Barreras relacionadas con la escasa flexibilidad del currículo docente, que, por diversos avatares, constriñe cada vez más la libertad del profesor (y de los propios centros) y que, limita la implantación de nuevos contenidos y entre ellos los relativos a los medios de comunicación.

En torno al currículo subsisten muchos temas de debate tanto entre profesores como entre profesores y Administración. Uno de ellos es el modo de encarar la educación en medios.

Hay quienes defienden que la educación en comunicación es una materia de índole transversal y que, por tanto, no puede ser asumida por una sola asignatura o por un grupo de ellas. Tiene, por el contrario, que interesar al conjunto de disciplinas que se imparten, de modo que los diferentes profesores tengan, así, a los medios como posible objeto de estudio, o como fuente de conocimiento, e incorporen su enseñanza a medida que el tratamiento de los diferentes contenidos que constituyen su currículo oficial lo vaya exigiendo.

En general, casi nadie niega este planteamiento, pero muchos lo ven demasiado teórico y poco practicable en la realidad. No es, se piensa, fácil para profesores de muy diversas materias incorporar de un modo sistemático la educación sobre comunicación a sus enseñanzas habituales, tanto por razones de preparación, como por razones de calendario. Las programaciones de los cursos disponen de poco tiempo para su aplicación, y las clases están saturadas de contenidos, lo cual hace muy imprevisible que, sin mediar ningún tipo de obligación oficial –y de

las consiguientes reformas administrativas–, los profesores de diferentes materias puedan introducir en sus clases los conceptos adecuados para una correcta educación en medios. Si esto, en alguna medida, puede ser practicado en los niveles de primaria, se hace del todo improbable en secundaria, donde la saturación de contenidos en los programas y la dificultad de desarrollarlos completamente en el calendario disponible son cada vez mayores.

Por otro lado, si, como ha sucedido en ocasiones, la educación en medios se queda confiada exclusivamente al eventual despliegue de las asignaturas optativas que los centros, por propia iniciativa, pueden poner en marcha (o, en otro caso, a los créditos de síntesis o trabajos de investigación) es cierto que se podría alcanzar a determinados alumnos, en ciertas condiciones, pero nadie asegura que por este procedimiento se llegara a extender amplia y razonablemente la educación en comunicación, como parece necesario.

Es decir que, si bien todos reconocen la necesidad de la educación en comunicación, no parece que se estén dando los pasos necesarios para su aplicación concreta. De hecho, el tema no tiene un calendario de resolución fijado, ni parece que pueda concretarse de inmediato.

De este modo, la estrategia que –según casi todos los implicados– debería compensar las insuficiencias y, en ocasiones, los abusos del medio televisivo, se queda sólo en una declaración de buenas intenciones y en una afirmación de principios que, en la práctica, no logran alcanzar los objetivos deseables, pese a los serios esfuerzos de los programas oficiales educativos relacionados con la educación en medios y pese a la tarea abnegada de algunos profesores que se muestran activos en este terreno.

Al mismo tiempo, el Foro de entidades de personas usuarias del audiovisual cuenta con un grupo de trabajo que reflexiona y trabaja en un desarrollo más amplio y positivo de la educación en comunicación

Una de las aportaciones que en este sentido ha llevado a cabo el Consejo del Audiovisual de Cataluña (CAC) ha sido editar la colección “Com veure la televisió? Manual didàctic per a infants i joves”, formada por tres volúmenes en los que, de manera monográfica, se ofrece material didáctico para tratar los relatos de ficción, los informativos y la publicidad. En estos momentos el CAC trabaja en la actualización de dichos materiales y en la creación de otros, de

nuevo bajo la coordinación del profesor Joan Ferrés i Prats⁴⁷.

Lo cierto es que en el terreno de la educación en medios son todavía muchas las cuestiones que quedan por decidir y por realizar y que, en estos momentos, no pasa de ser sólo una reclamación constructiva en un contexto dominado por un discurso televisivo que no favorece para nada el desarrollo de la educación.

3.4. La reclamación a la televisión pública

En este contexto de inquietud educativa con respecto a los medios, una petición parece unánime en el estamento docente: la necesidad de aumentar la exigencia de compromiso con la educación a todas las televisiones, pero, especialmente, a las cadenas públicas tanto a las estatales, como a las autonómicas y locales.

Hay que decir, en primer lugar y antes de centrarnos en la televisión pública, que el cuerpo de profesores, y los representantes de los padres y madres, es muy crítico especialmente con las televisiones privadas, y dentro de ellas, con las televisiones que se emiten en régimen abierto. Sus apreciaciones son muy duras con respecto a ciertos programas, especialmente en lo que se refiere al exceso de publicidad, *reality show*, contenidos que incitan a la competitividad, el individualismo, la violencia, el sensacionalismo informativo. Aunque se admite que las televisiones privadas responden esencialmente al ánimo de lucro, no se encuentran razones por las cuales no deban mantener una mayor dosis de respeto por los valores cívicos y sociales ni se entienda que los poderes públicos, mediante normas de regulación, consejos o cualquier otro procedimiento, no sean capaces de generar un marco más acorde con los valores que se impulsan en el sistema educativo.

Respecto a las televisiones públicas, la crítica que se les hace desde el mundo de la educación tiene una doble dimensión y un doble origen.

- **Las televisiones públicas tienen una potencia y un efecto semejante al de las privadas (incluso, a veces, más).**
- **A las televisiones públicas debe exigírseles una mejor conducta y un mejor cuidado y disponibilidad a la hora de sostener los valores educativos.**

Pero es el cuidado con los valores de la educación lo que también se echa de menos en la televisión pública. En general, existe un descontento considerable respecto al

servicio público de la televisión, aunque con un mayor grado de consideración positiva hacia TVC (especialmente K3/33) a la que reconocen un compromiso con el mundo de la cultura y de la educación.

Dicho de otra forma, la crítica a las televisiones públicas si no es de mayor intensidad, sí es más sentida y dolorosa. Es como si, con respecto a las televisiones privadas, existiese un cierto grado de fatalismo, como si poco se pudiese esperar de ellas ya que anteponen a cualquier otra consideración la obtención de beneficio económico. Sucede también que la profesión de la enseñanza docente tiende a una mayor identificación con la tarea de servicio público que supuestamente han de cumplir las televisiones de titularidad estatal o autonómica.

Las exigencias y reclamaciones tienen un denominador común: la necesidad de que las televisiones no abandonen, bajo ningún concepto, su carácter de servidoras del público y que no olviden que parte de su mandato es contribuir a la educación de los ciudadanos y ciudadanas⁴⁸. Esto debería traducirse, según se piensa, en desarrollos concretos que potencien el respeto general a los valores y principios cívicos y educativos. A saber:

- La producción y emisión de programas educativos dirigidos a la infancia y a la juventud.
- La producción y difusión de programas educativos destinados a la audiencia en general.
- La producción y difusión de programas orientados a la educación en medios y a la ayuda al esfuerzo educativo de los padres y las madres.
- La contribución del patrimonio audiovisual propio de las televisiones públicas en la realización de tareas educativas en los centros de enseñanza.
- La necesidad de promover plataformas cívicas que relacionen los medios de comunicación con la educación.
- La necesidad de exigir cauces y ámbitos de relación directa y oficial con el mundo educativo.

Hay que añadir, también, una petición que aunque difusa parece empezar a concretarse: la televisión, en general, pero especialmente las televisiones públicas, deben abandonar la servidumbre a las exigencias exclusivamente comerciales, la búsqueda de audiencias mayoritarias a toda costa, y la perpetua desatención a los gustos de las minorías y un cierto desprecio por los valores educativos y culturales⁴⁹.

La CCRTV aprobó, en enero de 2002, un contrato-programa para el período 2002-05. Este documento recoge a través de diferentes cláusulas los objetivos y compromisos del ente autonómico en su misión de servicio público⁵⁰.

No obstante, y pese a las declaraciones bienintencionadas, las críticas no cesan. En su conjunto, son la expresión de un malestar sordo, que puede manifestarse negativamente, en forma de rechazo y denuncia, o de modo más positivo mediante la reclamación de cambios concretos. Nos engañaríamos si no reconociésemos en este sentimiento general uno más de los motivos de insatisfacción general que afectan a los educadores en nuestro país. No se trata sólo de la constatación de aislamiento y de abandono que pueden sufrir por parte de la Administración o de instituciones concretas, sino un hondo sentido de frustración que tiene más que ver con una sensación creciente de impotencia y de abandono. La frustración que ocasiona –como se ha venido subrayando– el creciente abismo entre los valores hegemónicos de una sociedad centrada en la competitividad, el consumismo y el entretenimiento y los valores propios de la educación. De este modo, la distancia existente entre el entorno audiovisual, por un lado, y el mundo educativo, por otro, son prueba –causa y consecuencia, a la vez– de un divorcio cultural, una especie de abismo social que puede llegar a convertirse en una esquizofrenia colectiva, puesto que afecta de modo patológico al mismo cuerpo social. Y que en relación con los niños y los jóvenes no deja de plantear serios riesgos de *asocialidad* y de falta de integración.

La convicción generalizada en el mundo educativo es que es preciso actuar con urgencia para solventar y resolver los problemas que plantea esta divergencia cultural y ética entre dos sistemas públicos de la importancia de la educación y la televisión.

3.5. Las nuevas pantallas

Pese a su enorme influencia, la televisión no es el único medio audiovisual que utilizan niños y jóvenes. Como se aprecia en el apartado dedicado al consumo, las denominadas *nuevas pantallas*⁵¹, es decir, el ordenador y las consolas, se hacen cada vez más presentes en la vida en los adolescentes. Aunque los datos de que se dispone, en este caso, son aún muy escasos, no puede concluir este

informe sin hacer unas breves consideraciones sobre el asunto.

El ordenador se está convirtiendo en un instrumento cada vez más necesario para el estudio. En los últimos tiempos, en la medida en que los precios se abaratan y su uso se extiende, se aprecia que los ordenadores están entrando en los hogares, en gran parte, a raíz de los estudios de los hijos/as⁵², siendo probable que la realización de la ESO por parte de alguno de los hijos del hogar se convierta en un importante motivo de compra de un ordenador. No disponemos de demasiados estudios empíricos que den cuenta del uso del ordenador por parte de los niños/as y jóvenes, sin embargo, por estudios realizados en otras latitudes podemos deducir que los ordenadores sirven al estudio sólo en parte, mientras que en un grado considerable se dedican a los videojuegos y –en caso de que se disponga de conexión barata a la red– a la conexión entre pares, es decir, el ordenador se usa como una herramienta de entretenimiento más que de conocimiento.

La otra pantalla que está cobrando una importancia considerable es la consola que, asociada a la televisión, se usa en exclusiva para los videojuegos. También aquí, aunque no disponemos de datos aplicados a nuestra realidad, hay que suponer que el uso de la videoconsola no deja de crecer en los últimos tiempos entre niños y jóvenes.

En cualquier caso, el uso de las *nuevas pantallas* está pasando bastante desapercibido por parte del sistema educativo, excepción hecha de los usos directamente educativos de los ordenadores y de las redes. Por un lado, en las aulas y por parte del profesorado no existe ni información –en todo caso, de un modo disperso–, ni, por tanto, conciencia de la importancia que entre los jóvenes está adquiriendo el consumo de videojuegos y la utilización de la red; o, en caso de que exista esta información, no se considera pertinente de cara a la educación. Por otro lado, los profesores no se sirven de las posibilidades de las *nuevas pantallas* a la hora de plantear sus estrategias educativas, excepción hecha de ciertos usos de Internet que trataremos más adelante.

Esta invisibilidad se aprecia, por ejemplo, en el hecho de que la reivindicación de educación en medios que realizan algunos sectores del profesorado, más sensibles a estos temas, no se refiere apenas a los videojuegos y a los multimedia, ni en positivo ni en negativo. Asimismo, en la

poca atención que, en general, presta el sistema educativo al aprendizaje asistido por ordenador o a las funciones del multimedia en la educación. De nuevo hay que reprochar a la Administración un inversión tecnológica insuficiente, en la medida en que adolece de una cierta falta de reflexión y de empuje a los contenidos.

El hecho de la poca atención que reciben las *nuevas pantallas* supone un problema. Sobre todo si se tiene en cuenta que, por lo que respecta a las inquietudes sobre contenidos *de riesgo*, los videojuegos presentan tales contenidos en cantidades mucho más abundantes que la televisión hegemónica, y que, además, lo hacen de un modo más inquietante. Efectivamente, no es lo mismo *contemplar*, por cruda y agresiva que sea, una escena de violencia en un programa televisivo, que *participar*, aunque sea virtual y ficticiamente, en esa misma o similar escena de violencia que presenta un sistema interactivo. En este caso, el niño o el joven opta, decide, en su caso apunta y dispara, selecciona la potencial víctima y se beneficia de la destrucción de su enemigo. En definitiva, participa, dispone su atención y sus nervios para la acción agresiva que se le propone y, en ocasiones, hasta puede elegir entre el grado de crueldad o agresión que inflinge a sus adversarios⁵³.

Como se ha dicho, ni los padres ni los educadores parecen, en general, ser conscientes de la importancia del consumo de videojuegos entre ciertos grupos de jóvenes, ni del contenido de los mismos videojuegos ni de los riesgos de estos consumos. Todo parece coadyuvar a esta situación. De hecho, aunque son los videojuegos los que dentro del sector multimedia alcanzan el mayor índice de ventas; y entre éstos, son los juegos de violencia y velocidad los temas de mayor éxito de ventas en el mercado –o, en todo caso, de consumo, porque hay que suponer el alto porcentaje de juegos que se copian–, lo cierto es que nadie parece reparar en ello, salvo los vendedores.

El trinomio violencia-acción-velocidad se asocia como ejemplo de narrativa audiovisual. No existe, a diferencia del cine y de la televisión, apenas reglamentación sobre la señalización (por edades, temas o riesgos posibles) de los videojuegos. En este sentido, destaca el Instituto de Clasificación de los Medios Audiovisuales de Holanda (NICAM) –Netherlands Institute for Classification of Audiovisual Media. Desde esta institución se ha puesto en marcha un sistema de autocontrol para películas, vídeos, contenidos

televisivos y videojuegos con el objetivo de suministrar a los consumidores una información neutral, por edades, sobre contenidos audiovisuales. La clasificación se hace de acuerdo a un sistema de recomendaciones y normas específicas.

En España, desde agosto de 2003, todos los productos informáticos deben llevar una etiqueta que establezca tramos de edad (más de 3, 7, 12, 16 y 18 años) y otra que alerta, con iconos, de la presencia de escenas de violencia, vocabulario soez, terror, sexo, drogas y discriminación social y racial. Esta iniciativa es consecuencia de la aplicación del código europeo de autorregulación PEGI (Pan European Game Information), adoptado por 18 países, y que en España ha promovido la Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (ADESE) junto con el Ministerio de Sanidad y Consumo⁵⁴.

La excepción en la UE es Alemania, el único país comunitario con reglamentación específica en esta materia. También Francia ha redactado un Plan Nacional Estratégico, de diez puntos, para los videojuegos⁵⁵.

Algunos productores de videojuegos contribuyen intencionadamente a esta invisibilidad y tienden a ocultar los aspectos más violentos de los juegos con trucos y subterfugios. Un fabricante propone, por ejemplo, una sistema para graduar la crudeza y el efectismo con que se pueden presentar las escenas y secuencias del videojuego; otro dispone una tecla de ocultación rápida de la violencia para que el adolescente sepa como hacer desaparecer, en el momento oportuno, las escenas que pueden preocupar a cualquier adulto que alcance a ver, ocasionalmente, las escenas que aparecen en la pantalla.

En cuanto a la existencia de videojuegos con finalidades educativas, su invisibilidad es también patente. Parece que en el ámbito de la educación todo funcionase como si no existieran o como si fuese más razonable prescindir de ellos. Lo cual, probablemente, y entre otros factores, se debe a tópicos culturales y rutinarios. Parece como si se hubiese instalado una doble fijación. Por un lado, el aprendizaje y el esfuerzo se combinan mal con lo lúdico. En consecuencia, todo aquel multimedia educativo que, incluso con una buena estrategia pedagógica y un buen tratamiento temático, asocie lo lúdico a lo formativo parece que esté destinado a no despertar la atención de los profesores, o de una buena parte de ellos. Del mismo modo, cuando se trata de consumo masivo, si un multimedia se presenta con la

etiqueta educativa se gana, directa o indirectamente, el alejamiento de algunos sectores de los consumidores. De manera que por la coincidencia de ambos factores. Profesores que no quieren oír hablar de aplicaciones pedagógicas de los videojuegos y consumidores que parecen repeler la etiqueta de *educativo*.

Finalmente, hay que decir que el fenómeno de los chats, de la conectividad casi permanente al grupo de pares que aseguran programas como el Messenger y la constitución de comunidades virtuales entre niños y jóvenes son fenómenos tan recientes y nuevos que aún no ocupan la agenda del sistema educativo ni tampoco la de los padres y tutores.

¿Cuáles son las consecuencias de esta invisibilidad generalizada y múltiple de las *nuevas pantallas*?

- Los contenidos *de riesgo* de los videojuegos parecen no

preocupar a nadie.

- No existen en nuestro país ni reglamentos ni normas que deban cumplir los videojuegos para asegurar su inserción adecuada en la vida cotidiana de los jóvenes.

- Nadie parece prestar atención a las consecuencias perjudiciales que pueden acarrear los consumos desmedidos o inadecuados de videojuegos.

- Se desaprovecha el potencial educativo que tienen los videojuegos.

- Se desaprovechan las utilidades directamente curriculares y didácticas.

- Se despilfarra el potencial comunitario que presentan las redes.

- Se pierde fuerza en el acceso y en la educación informática.

Resumen

Se constata un divorcio entre los contenidos y métodos de la educación y los de los medios audiovisuales. Cada sector aporta una visión del mundo, del conocimiento y de la expresión cada vez más alejado del otro. El discurso televisivo preponderante potencia la espectacularidad y acostumbra a un régimen de visión opuesto al que el contexto del aula reclama. Los profesionales de la educación no pueden competir con un medio con tanta capacidad de seducción como es la televisión, si bien es cierto que promover cambios en la globalidad del fenómeno televisivo, contribuiría a acercar la realidad mediática y la realidad educativa.

A pesar del escepticismo de una parte del profesorado, hay un sector que reconoce las potencialidades de la televisión como un aliado claro del sistema educativo. En Cataluña existe un tejido de asociaciones e iniciativas, fraguadas desde la sociedad civil, encaminadas a conseguir este propósito, como Drac Màgic, Mitjans y Teleduca o la revista virtual *Aula Mèdia*.

Siguiendo la definición de la Unesco, la educación en medios debería proponerse un doble objetivo: la formación de una conciencia crítica y participativa respecto a los medios y la realización progresiva, por parte de los medios, de un compromiso profundo con la educación. En estos momentos, si bien hay unanimidad respecto a la necesidad de llevar a cabo una educación en comunicación, no parece que se estén dando los pasos necesarios para su aplicación concreta. El tema no tiene calendario

de resolución fijado, ni parece posible que pueda concretarse de inmediato. Esta realidad no impide reconocer los esfuerzos llevados a cabo desde la sociedad civil, algunas administraciones y una parte considerable del profesorado. En este sentido cabe destacar la tarea que realiza el Foro de entidades de personas usuarias del audiovisual.

Es unánime la reclamación por parte del sector educativo para que los medios, especialmente los públicos, establezcan un compromiso serio con la educación. Las televisiones en general, pero en especial las públicas, deben abandonar la servidumbre a las exigencias exclusivamente comerciales, la búsqueda de audiencias mayoritarias a cualquier precio, la perpetua desatención de los gustos de las minorías, así como un cierto desprecio por los valores educativos y culturales.

Pese a su omnipresencia, la televisión no es el único medio audiovisual que influye en los menores y adolescentes. Las denominadas *nuevas pantallas* cada día gozan de mayor popularidad entre estos grupos de edad. Pero el sistema educativo las ignora, lo que propicia que se desaproveche su potencialidad educativa. La producción de contenidos educativos interactivos y de videojuegos didácticos es muy escasa y encuentra dificultades insalvables. Los contenidos de los videojuegos parecen no preocupar a nadie, no existen normas ni estándares que los videojuegos deban cumplir, nadie parece prestar atención a las consecuencias que puede acarrear un consumo desmedido de los mismos.

III. Tercera parte: Conclusiones y propuestas

1. Conclusiones

1. Los medios audiovisuales construyen una especie de *medio ambiente* constante en la vida de los niños y jóvenes. Son un factor innegable de la socialización y también de la educación o formación de la infancia.

2. El entorno audiovisual no es un hecho natural, sino el producto de unas prácticas, instituciones y rutinas humanas y sociales. Por tanto, es transformable y posibilita imaginar políticas de comunicación con el objetivo de adecuarlo a las necesidades y valores sociales.

3. Ha de ser posible conseguir que los valores de la industria y del mercado audiovisual no contradigan los valores del civismo y de la sociedad democrática. Especialmente, la televisión pública, que bajo ningún concepto puede inhibirse de la obligación estatutaria de amparar, sostener y financiar contenidos acordes con estos valores.

4. La tarea debe partir de una responsabilidad compartida, fruto del diálogo entre las partes implicadas: la industria y los operadores, la Administración y las instituciones políticas, los educadores, las familias y la infancia y la juventud.

5. Algunos de los contenidos audiovisuales son caracterizables como contenidos *de riesgo* porque conllevan un peligro potencial que puede o no tener consecuencias directas o indirectas en la formación de los telespectadores.

6. El consumo mediático creciente y abusivo, unido a la falta de formación de las personas, predisponen a que el impacto de los contenidos de riesgo acabe influyendo negativamente en la población infantil, sobre todo en aquella socioculturalmente más vulnerable.

7. No todos los niños y jóvenes viven en contextos que aseguren una compensación adecuada del potencial de los medios de comunicación, es decir, un contexto familiar atento o una actitud familiar crítica.

8. El consumo infantil de televisión es extenso e intenso, generalmente sin control familiar. Es un consumo no sólo de programas pensados para la infancia, sino de programas generalistas de adultos.

9. Aunque se considera que las familias tienen una gran responsabilidad en el consumo infantil de la televisión, es evidente que no podrán asumir dicha responsabilidad si les falta información y, en especial, si el sistema mediático no se hace a su vez responsable de la tarea de protección de la infancia.

10. La ayuda a las familias (o la responsabilidad compartida) implica un esfuerzo continuado de información sobre los contenidos televisivos y de vigilancia sobre los contenidos en las franjas de horarios infantiles. Sería conveniente no desaprovechar las asociaciones y movimientos sociales implicados en el entorno audiovisual.

11. Para la industria audiovisual, los niños/as son unos consumidores especialmente apetecibles y fáciles de manipular, lo que se pone de manifiesto en las campañas mediáticas y publicitarias que acompañan a la programación televisiva en general.

12. Sin embargo, y paradójicamente, existe poca programación específica para la infancia, y la que hay tiende a ser sustituida por programas para adultos. La televisión catalana es una excepción en el conjunto de las televisiones españolas, ya que dispone de un canal exclusivamente

dedicado a la infancia y la adolescencia. Sin embargo, esta iniciativa merece más reconocimiento y apoyo presupuestario.

13. La tradición en la programación infantil en Cataluña debería recuperar la vitalidad que tuvo en otros momentos y es necesario impulsarla política y presupuestariamente.

14. La producción de animación en Cataluña no recibe el apoyo suficiente, pese a haber conseguido un reconocimiento internacional muy notable. Sólo el 6% de la animación televisiva española que se emite es de producción propia (el 75% de ésta es catalana). La escasa atención a la producción propia, en general, y en particular la dirigida a la infancia, no se corresponde con la voluntad de mantener una identidad cultural específica.

15. La producción audiovisual y multimedia propiamente educativa es casi inexistente. La inversión privada o pública es muy escasa y queda mucho por hacer para adaptar este sector a la enseñanza en su conjunto –contenidos curriculares y profesorado– y al uso de las nuevas tecnologías. La inversión en contenidos educativos para Internet es muy baja. Es alarmante, asimismo, la ausencia de investigación sobre la educación y el nuevo entorno audiovisual.

16. No existe, en estos momentos, un canal público propiamente educativo. Sólo algunas franjas de algunas televisiones públicas estatales o autonómicas ofrecen programas de apoyo a las escuelas. El balance es muy deficiente si se compara con la mayoría de países occidentales.

17. Se observa un divorcio entre la televisión y la escuela resumible en los siguientes puntos:

- Los valores que debe transmitir la educación no son los que aparecen y se fomentan a través de la televisión.
- La inercia de la pedagogía tradicional no suministra métodos adecuados al nuevo entorno audiovisual.
- El consumo ilimitado de la televisión inevitablemente dejará poco tiempo para el estudio o incluso para el descanso nocturno.

18. La superación de este divorcio debería tener en cuenta una buena educación en *comunicación audiovisual*, entendiéndose como tal el planteamiento de dos objetivos inseparables:

- Enseñar a los niños/as a comprender y expresarse en el lenguaje audiovisual
- Formarles para que sepan dialogar críticamente con la realidad audiovisual y dosificarla racionalmente.

19. Es urgente un esfuerzo e implicación mayor de la Administración a fin de que la educación en comunicación audiovisual, tanto desde el aspecto puramente tecnológico como desde el de la formación en la lectura de los medios, entre en las escuelas de un modo menos voluntarista. Es necesario potenciar la introducción de un currículum oficial de educación en comunicación.

20. Es imprescindible que la investigación en educación y medios se potencie y se coordine. Se está muy lejos de poder contar con los indicadores empíricos que asegurarían un buen conocimiento del campo de estudio.

2. Propuestas

Eje 1. Conocimiento e investigación

Justificación y objetivos

- **Justificación:** El conocimiento de nuestra comunidad sobre el entorno audiovisual y la educación y sobre los efectos de los medios audiovisuales en niños y jóvenes es escaso, además de fragmentario. No se aprecian síntomas de un cambio de tendencia en esta situación. Esto comporta que los temores y esperanzas, las alarmas y llamadas a la tranquilidad en estos asuntos se fundamenten, sobre todo, en referencias internacionales o en voluntarismos de todo tipo antes que en estudios específicos y en un conocimiento sistemático de la materia.
- **Objetivo:** Es preciso estimular la observación, el estudio sistemático y la investigación sobre la materia si se quiere ser consciente de la realidad y, en consecuencia, potenciar estrategias de acción factibles. En esta tarea han de colaborar las instituciones educativas y gubernamentales y la sociedad civil. Se trata de estimular un conocimiento sistemático, pertinente y actualizado sobre los problemas, riesgos y oportunidades que presentan los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en relación con la educación. Y sobre todo, cambiar la tendencia actual regida por la ignorancia y la oscuridad.

Campos prioritarios

- Usos educativos de los medios de comunicación.
- Internet, nuevos medios y educación.
- Contenidos *de riesgo* para los niños: violentos, pornográficos y consumistas.
- Estrategias eficaces de protección a la infancia y la juventud.
- Videojuegos, niños y jóvenes.
- Producción audiovisual para la educación formal e informal.

Líneas de acción

- Potenciar la creación de observatorios permanentes sobre los diferentes campos que afectan a esta materia, mediante una línea de colaboración transversal entre diversas instituciones y colectivos.
- Promover investigaciones y experiencias aplicadas al tema.
- Estimular que los operadores den cuenta precisa de sus responsabilidades sobre la cuestión y de sus actuaciones en dicho campo.

Iniciativas concretas

- Elaboración por parte del CAC de un informe periódico sobre la materia que incluya recomendaciones concretas.
- Potenciación por parte del CAC de un seminario permanente que contribuya a poner en común las preocupaciones de investigadores, docentes, industria y operadores.
- Fomentar los estudios en infancia y audiovisual, así como en educación audiovisual a partir de planes estratégicos de investigación.
- Solicitar de las televisiones públicas y privadas un informe anual sobre el cumplimiento del mandato derivado de la protección a la infancia.
- Balance de la aplicación de la Instrucción sobre señalización elaborada por el CAC.
- Creación de un observatorio para estudiar los hábitos y preferencias de consumo de menores y jóvenes de las nuevas pantallas junto con el Departamento de Juventud y el Instituto de Infancia y Mundo Urbano.

Eje 2. Información, formación y educación

Justificación y objetivos

- **Justificación:** La información sobre los efectos de los medios y sobre las virtualidades de los programas infantiles, educativos y juveniles es, apenas, inexistente. Los padres, tutores y usuarios, en general, desconocen buena parte de lo que sucede y deja de suceder sobre la materia. Los profesores y formadores, en general, se sienten inquietos en relación con este aspecto, pero la formación profesional sobre estos campos es muy escasa. En términos generales, la educación en comunicación, generalmente, no alcanza la consideración que merece. Todo lo cual viene a agravar la situación de ignorancia y oscurantismo existente.
- **Objetivos:** Potenciar la información, estimular la formación y consolidar una estrategia de educación en medios adecuada. Se trata de dar la oportunidad a la creación y consolidación de nuevas fuentes de información y consulta sobre la materia, de ofrecer una formación adecuada a profesionales de los medios y de la educación y, finalmente, de potenciar en todas las áreas del sistema educativo una estrategia concreta de educación en comunicación.

Campos prioritarios

- La educación en comunicación.
- La información pública.
- La formación de formadores.
- La formación de profesionales de la comunicación.

Líneas de acción

- Regular la información de los medios sobre la materia.
- Estimular la creación de un flujo de información suficiente dirigida a instituciones, tutores, padres, madres y usuarios.
- Estimular la creación de estrategias de educación en medios en la enseñanza reglada.
- Creación de centros de recursos sobre educación en medios.
- Difusión de programas de educación mediática y análisis de la imagen.

Iniciativas concretas

- Estímulo a la creación de programas especializados de formación en entorno audiovisual y educación para profesionales de los medios.
- Solicitud a las instituciones educativas de un programa reglado y actualizado de educación en medios y su correspondiente plan de formación de formadores
- Regulación de las responsabilidades de los medios públicos en materia de educación en medios.
- Lanzamiento de campañas informativas a los padres y usuarios, y de programas formativos para adultos.
- Evaluación periódica de la eficacia de los materiales sobre educación en medios.

Eje 3. Producción y difusión

Justificación y objetivos

- **Justificación:** La crisis de las televisiones públicas y la falta de incentivos comerciales han hecho disminuir la producción de programas para niños y jóvenes y educativos en general. De este modo, las emisiones actuales que existen sobre la materia se convierten en espacios *contenedor* que difunden producciones internacionales que buscan, casi exclusivamente, aumentar las audiencias. Además, las programaciones infantiles y educativas se sitúan en franjas marginales de la emisión, muchas veces incompatibles con los hábitos del público al que se destinan. Situación que perjudica tanto a la sociedad en general como al sector industrial especializado en la materia.
- **Objetivos:** Estimular la producción de programas infantiles, juveniles y educativos, y asegurar una alternativa real y efectiva de tales programas infantiles en las franjas significativas del horario de emisión. Por otro lado, se pretende incentivar la industria multimedia destinada a niños, jóvenes y educación.

Campos prioritarios

- Programas y multimedia educativos destinados especialmente a niños y jóvenes.
- Nuevas posibilidades tecnológicas en el desarrollo de nuevas producciones.
- Contenidos *de riesgo* y horarios de emisión.

Líneas de acción

- La producción y difusión de programas y multimedia educativos destinados, especialmente a niños y jóvenes.
- Aprovechar las nuevas posibilidades tecnológicas en el desarrollo de nuevas producciones.
- Apoyo a la industria dedicada a este campo, sobre todo la de animación y multimedia.

Iniciativas concretas

- Consolidación en las televisiones públicas y privadas de franjas de programación infantil y educativa en horarios adecuados.
- Creación de nuevos canales infantiles y educativos.
- Potenciar la combinación de entretenimiento y educación (por ejemplo, a través de la emisión de los dibujos animados en versión original).
- Fijación de los criterios que permitan excluir los contenidos de riesgo en horarios de acceso previsible de niños a las emisiones.
- Fijar criterios sobre las obligaciones de inversión de los medios públicos.
- Crear comisiones especializadas para la interlocución con las cadenas.
- Aumentar la proporción de programas subtítulos para sordos o personas con deficiencias auditivas en las franjas de horario protegido.

Eje 4. Participación

Justificación y objetivos

- **Justificación:** El desconocimiento de los derechos en materia de niños y medios de comunicación, la falta de una educación sistemática sobre la misma y el descuido de los medios públicos y privados en lo que se refiere a programas educativos, infantiles y juveniles, crean un clima de desentendimiento y escasa participación. Sin embargo, ninguna medida reguladora y ninguna iniciativa de estímulo, incentivación o promoción tendrán arraigo si no se hacen en el marco de una participación activa de la sociedad en estas materias.
- **Objetivos:** Se trata, por tanto, de potenciar la conciencia de la necesidad de participación y de crear los cauces adecuados para que los ciudadanos y ciudadanas puedan intervenir debatiendo, opinando y cooperando en la las materias que les afectan. Para conseguir dicho objetivo es imprescindible que el debate sobre lo audiovisual sea incorporado a la agenda política y se convierta en un tema de reflexión pública.

Campos prioritarios

- Opinión pública y colectivos ciudadanos y medios de comunicación.
- Instituciones políticas y educativas.
- Educadores y formadores.
- Televisiones locales.

Líneas de acción

- Cooperación entre las diversas instituciones mediáticas, educativas y culturales.
- Creación de foros ciudadanos de participación.
- Creación de plataformas de relación educadores-medios.
- Iniciativas de cooperación para la producción y la realización de proyectos conjuntos.
- Mejora de las condiciones de acceso de niños, jóvenes y educadores a los medios.

Iniciativas concretas

- Creación de consejos educativos en los medios públicos.
- Redacción de la carta ciudadana de derechos ante los medios.
- Potenciación de la Oficina de Defensa de la Audiencia (CAC) en la escuela.
- Estudiar la posible vinculación de las televisiones locales con el sistema educativo.

Eje 5. Regulación y autorregulación

Justificación y objetivos

- **Justificación:** El sistema mediático para adultos no puede resolver las necesidades de tutela y protección que requiere la infancia. En este sentido, las regulaciones generales no pueden satisfacer las exigencias propias de la sensibilidad infantil.
- **Objetivos:** Por ello deben establecerse regulaciones específicas que definan –de un modo consensuado y participativo– los deberes de los medios y los educadores en relación con los menores y, en general, con el universo educativo.

Campos prioritarios

- Considerar la adecuación del horario protegido a la realidad familiar.
- Emisiones de contenidos violentos y pornográficos.
- Regulación ante la publicidad y la propaganda en horario protegido.
- Regulación de los objetivos de producción de los medios públicos.
- Establecimiento de procedimientos especiales de supervisión y actuación en materia de contenidos perjudiciales para la infancia.
- Establecimiento de estándares de producción.
- Regulación de la presencia de menores en los medios.

Líneas de acción

- Acuerdo con las televisiones para fijar sus compromisos en relación con la audiencia infantil.
- Consenso ciudadano sobre contenidos *de riesgo* y contenidos valiosos.
- Regulación de los horarios de emisión en relación con los contenidos de riesgo para niños y jóvenes.

Iniciativas concretas

- Instar a las televisiones a ampliar la franja de horario protegido.
- Revisión periódica de la regulación sobre señalización y evaluación de los efectos.
- Elaborar un código de autorregulación sobre contenidos *de riesgo* o una carta de calidad sobre programación infantil.
- Regulación del esfuerzo inversor de los medios públicos.
- Estudiar normas más restrictivas para la publicidad dirigida a los menores.

Notas

1. Según la Asociación de Productores Independientes de Animación (APIA): "Se entiende por contenido 'amistoso' y 'correcto' el que no contenga ningún tipo violencia ni referencias a sexo, exento de vocabulario malsonante, con respeto a la persona humana, a los animales, a las minorías, a las distintas razas, sexos y religiones, etc., y que promueva la tolerancia de todo tipo de creencias, contenga temas educativos, incluya valores humanos como: solidaridad, compañerismo, ayuda, cultura, etc.". En *Propuestas de promoción y defensa de la Animación Española*. APIA. 27 de septiembre de 2002. pág. 7.
2. "Desde el mismo instante en que aparece la primera tecnología propiamente audiovisual (el cine), la relación entre audiovisual y educación pasa a convertirse en un problema social. Este problema persiste o se incrementa con la aparición de la televisión y, más adelante, con los ordenadores y los videojuegos –aunque en menor proporción– y, en general, de lo que conocemos como tecnologías de la información y de la comunicación". Ferrés (2003), pág. 9-17.
3. La periodista Margarita Rivière se muestra taxativa en su último libro: "Los medios de comunicación, aunque no lo quieran reconocer porque seguramente no tienen tiempo para pensar en este tema, educan". Rivière (2003), pág. 41-42.
4. Morcellini (1999). Este libro resume la experiencia llevada a cabo en Italia, a través del Consejo de la Enseñanza, en centros educativos de primaria y secundaria entre niños y jóvenes de edades comprendidas entre los 4 y los 14 años. La iniciativa consistía en que los propios niños y jóvenes elaboraran, de manera personalizada, su 'dieta televisiva' en función de la aportación calórica estipulada para cada tipo de formato y contenido audiovisual. La experiencia, basada en la relación existente 'alimentación' y 'consumo audiovisual', asociados al 'aporte nutricional' resultó ser muy exitosa.
5. Lasagni y Richeri (2003), pág. 12.
6. *Declaración de los Derechos del Menor*, proclamada por la Asamblea General de la ONU en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959.
7. Modificada por la Directiva 97/36/CE.
8. Este convenio se puede consultar en: www.cnice.mecd.es/tv_mav/f4_documento_principal.htm
9. Consultable en: www.pntic.mec.es/tv_mav/f2_control.htm
10. Generalidad de Cataluña. Corporación Catalana de Radio y Televisión (2002), pág. 10-11.
11. Estos documentos se pueden consultar en la web del Consejo del Audiovisual de Cataluña: www.audiovisualcat.net
12. El manifiesto se puede consultar en: www.dmenor-mad.es
13. Kriegel (2002). Ministerio de Cultura de Francia.
14. Kriegel (2002). Ministerio de Cultura de Francia, pág.18.
15. Kubey y Csikszentmihalyi (1990).
16. Kriegel (2002). Ministerio de Cultura de Francia, pág. 17.

17. Lasagni y Richeri (2003), pág. 8.
18. Kriegel (2002). Ministerio de Cultura de Francia, pág. 25.
19. *Enquesta de la Regió de Barcelona 2000. Informe general* (2000), pág. 170.
20. Pérez Ornia y Núñez Ladevéze (2002), pág. 103.
21. Paedo Cracy, en John Hartley *Tele-ology. Studies in Television*. Londres, Rontledge. 1992, pág. 108.
22. CBS: *Viewers and Family Viewing Policy* (2001). Pérez Ornia y Núñez Ladevéze, *Programación infantil en la televisión española. Inadecuada relación entre oferta y demanda*. Elaboración de GECA, a partir de datos de TNSofres AM, 2002. Y Casas, Alsinet, Pérez Tornero y otros: "Information Technologies and Communications between parents and children's", en *Psychology in Spain*, 2001; vol. 5, núm. 1, pág. 33-46, Colegio Oficial de Psicólogos, 2002.
23. Op. cit.
24. Op. cit.
25. CBS (2001), pág. 15.
26. Cardús (2002).
27. *Audiencia Infantil-juvenil de Medios en España*. AMIC. Madrid. 2002.
28. En 2002 el programa más visto fue *Eurovisión: ha llegado el momento*, emitido por TVE-1, con un *share* total del 85,2%. El segundo programa más visto fue *Operación Triunfo*, con una cuota de pantalla del 38,5%. Sofres (2002).
29. *Las tres mellizas* son conocidas en 139 países y se han traducido a 33 idiomas, incluido el kurdo. *Boletín bit.tv información para profesionales de la TV*.
30. "Nuestros hijos se están educando con productos de otras culturas". Afirmaba Cristina Bradner, gerente de Neptuno Films y presidenta de APIA, en la I Jornada de la Animación, organizada por APIA y que tuvo lugar en Barcelona el 6 de junio de 2003.
31. Durante los dos días estudiados (30 de noviembre y lunes 2 de diciembre de la campaña navideña 2002-03) se emitieron 1.463 espacios publicitarios de juguetes dirigidos a menores de edad, 5,7 por hora (aunque ni BTV ni City TV emitieron ninguno). Esta cifra representa un incremento de 0,9 puntos porcentuales respecto a la temporada anterior, en la que se emitieron 4,8 espacios publicitarios por hora. Los 1.463 espacios fueron 345 espacios publicitarios nuevos. El estudio del año 2001-02 registró 1.407 apariciones de 318 espacios publicitarios diferentes. *La publicitat de joguines durant la campanya de Nadal 2002-2003. Informe 1/2003*. 2003. Consejo del Audiovisual de Cataluña (CAC). Este documento se puede consultar en www.audiovisualcat.net
32. Inebase, Instituto Nacional de Estadística: www.ine.es/tempus/cgi-bin/itie
33. Inebase, Instituto Nacional de Estadística: www.ine.es/tempus/cgi-bin/itie
34. Pérez Ornia y Núñez Ladevéze (2002).
35. Young (1996).
36. "Carta por una mirada independiente de la Fundación", Cultural Environnement Mouvement: www.cemnet.org. Después de unos años de funcionamiento, este sitio web ha dejado de estar activo.
37. Fuente: TVC.
38. Al finalizar este informe, TVE ha hecho pública su apuesta por la programación infantil, que decidió eliminar de su parrilla hace unos años. El *Plan integral de programación destinado a los menores* se propone ampliar a 34 horas semanales su programación para niños creando un nuevo contenedor infantil: *El país de la luna lunera*. A partir del 15

- de septiembre de 2003, La 2 pondrá en marcha una oferta infantil nueva dividida en tres franjas horarias (de 7.30 a 9.30 h., de 13.00 a 15.00 h., y de 17.30 a 19.00 h.) y articulada en un bloque preescolar y otro acorde con la enseñanza primaria.
39. *Participación y repercusión de la animación española en el conjunto de la programación infantil*, en: www.apia.es
 40. El manifiesto se puede consultar en el web de APIA: www.apia.es
 41. En noviembre de 2002 se lanzaron al mercado de interactivos 800 nuevos títulos. De estos 800, la mayoría, 351, fueron juegos, 163 educativos, 43 culturales, 237 sobre vida práctica y 6 corresponden a la modalidad de *otros*. Si comparamos los datos con la tendencia registrada durante el mes de noviembre de 2001 se desprenden, entre otros aspectos: que la tendencia global en cuanto lanzamientos descendió de un 4%; los contenidos que experimentaron una demanda menor fueron los culturales, con un descenso del 25%. En *2000-2002 GfK-Spain Marketing Services*.
 42. *Internetsegur@. Els hàbits dels infants a Internet. Estudi Europeu*. Fundació Catalana per a la Recerca. European Schoolnet. Mayo 2003.
Este estudio se ha realizado con el apoyo de los Ministerios de Educación de Portugal y Dinamarca y ha analizado las pautas de navegación de 5 mil menores de España, Austria, Bélgica, Alemania, Grecia, Francia, Finlandia, Irlanda, Italia, Holanda, Portugal y Gran Bretaña. La conclusión principal de los datos obtenidos por la Fundació Catalana per a la Recerca (FCR) señala que:
 - El 41% de menores europeos de entre 8 y 14 años se queja de manera reiterada de los contenidos nocivos en Internet a los cuales acceden automáticamente y les dificulta llegar a los webs que buscan.
 - El 72% de la muestra se muestra partidaria de establecer restricciones en los contenidos de la red para hacer de Internet un espacio seguro. Esta tendencia decrece a medida que aumenta la edad, coincidiendo con el grupo de la muestra que expresa predilección por webs pornográficas y violentos.
 - Un 38% de los más pequeños de la muestra (grupo de 8 y 9 años) tiene muchas dificultades para encontrar contenidos en su lengua materna
 43. Se puede aplicar a los interactivos la misma lógica de compra empleada en el comuno de películas de vídeo. Según datos de CIMEC MB. *El consumidor español de vídeo. Tercer mercado vídeo*. 100. Marzo 2003. En *Anuario SGAE*. Barcelona 2003.
Uno de cada tres compradores de películas acude a El corte Inglés para comprarlas. En Carrefour adquieren las cintas o DVD el 18%. Otras grandes superficies, Alcampo y FNAC, ocupan la cuarta y la quinta posición, respectivamente.
 44. Unesco, 1999, *Vienna Conference Educating for the Media and the Digital Age*.
 45. Op. cit.
 46. Datos facilitados por el Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña.
 47. Ferrés (1998)
 48. Dichas funciones han sido explícitamente declaradas en el informe realizado por el CAC *La definició del model de servei públic*, donde, entre otras, se especifican tanto la función educativa de los medios públicos audiovisuales, como su función cultural, la función movilizadora de valores o la función de calidad, todas ellas íntimamente relacionadas con la función educativa. *Quaderns del CAC*, 10, pág. 25-26.
 49. En el año 2000, la partida más importante del presupuesto de TVC (el 63%) fue para los programas culturales y de entretenimiento. Los dramáticos y programas de ficción se llevaron la segunda partida del presupuesto (25%). A la producción de musicales se destinó el 6% del presupuesto. Un 4% del total se destinó a programas infantiles y juveniles. CCRTV (2001).
 50. En el punto 2.1 de la cláusula segunda del contrato-programa, en la que se recogen los compromisos de la CCRTV sobre su misión y funciones de servicio, se

especifica que: "Para la CCRTV es primordial la calidad en todas sus programaciones". En el apartado 2.2 y en el punto V 10 del Anexo del contrato-programa se especifican las funciones de servicio público, entre las que se recogen las acciones siguientes:

- "Difundir a través de toda la programación y especialmente en horario protegido (entre las 6 y las 22 horas) los valores sociales y culturales generalmente aceptados por nuestra sociedad.
- Emisión de programas de contenido educativo/formativo tanto en temas de educación reglada como en los que sean de un amplio interés social (salud, consumo, etc.).
- Salvaguardar en horario protegido la calidad y la adecuación de los contenidos de programas".

51. López Blasco (1991).

52. Casas, Alsinet, Pérez Tornero y otros (2002).

53. Jones (2002), pág. 211: "Estos pasatiempos pueden ser constructivos siempre y cuando los usuarios sepan que están jugando y vuelvan al mundo real. Pero algunos se olvidan de que es un simple juego.

54. Se puede consultar el código ético de autorregulación sobre el etiquetado y publicidad de los productos de software de entretenimiento en:

www.consumo-inc.es/informes/interior/corregul/frame/documentos/codigoetico.htm

55. El mercado mundial de videojuegos ha conocido, en las últimas dos décadas un crecimiento excepcional. En 2001, movía más 20 mil millones de dólares. Con este plan estratégico el gobierno francés se propone incentivar la producción y la innovación de la industria francesa en el sector interactivo y multimedia. Las diez medidas para el soporte a la industria de los videojuegos se pueden consultar en:

www.archives.internet.gouv.fr/frame_bas.php?vall=francais/actu/articles/190403.html

Estudios y documentos consultados

ABER, J.L.; BROWN, J; JONES, S.M. "Developmental Trajectories Toward Violence in Middle Childhood: Course, Demographic Differences, and Response to School-Based Intervention". En: *Developmental Psychology*. Washington: American Psychological Association, 2003, núm. 2, 324-348. http://www.apa.org/journals/dev/press_releases/march_2003/dev392324.pdf

ASOCIACIÓN DE PRODUCTORES INDEPENDIENTES DE ANIMACIÓN (APIA). *Propuestas de promoción y defensa de la animación española*. Barcelona: APIA, 2002.

ASOCIACIÓN DE USUARIOS DE LA COMUNICACIÓN (AUC). *La violencia en los medios de comunicación*. Madrid: AUC, 2003. <http://www.auc.es/docum/violenc.doc>

ASOCIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN (AIMC). *Audiencia infantil-juvenil de medios en España 2002*. Madrid: AIMC, junio 2002.

BRITISH BROADCASTING COMMISSION (BBC), INDEPENDENT TELEVISION COMMISSION (ITC), BROADCASTING STANDARDS COMMISSION (BSC) y RADIO AUTHORITY (RA). *Multicultural Broadcasting: Concept and Reality*. Londres: BBC, ITC, BSC y RA, noviembre 2002.

BROADCASTING STANDARDS COMMISSION (BSC). *Viewers and Family Beijing Policy*. Londres: BSC, 2001.

CARAT CRYSTAL; BIRD & BIRD. *Étude sur le développement des nouvelles techniques publicitaires*. (Reporte final.) Carat Crystal and Bird & Bird. Abril 2002. http://europa.eu.int/comm/avpolicy/stat/studpdf/pub_rapportfinal.pdf

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE). *Las desigualdades de la educación en España II*. Madrid: CIDE, 1999.

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLÓGICAS (CIS). *La televisión y los niños: hábitos y comportamientos*. Estudio núm. 2.391. Madrid: CIS, mayo 2000.

COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES. *Livre vert sur la protection des mineurs et de la dignité humaine dans les services audiovisuels et d'information*. <http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/lvb/l24030.htm>

CONSEJO DE EUROPA. *Educación, Juventud y Cultura*. Sesión núm. 2503 del Consejo de Europa. Bruselas, 5 y 6 de mayo de 2003. <http://europa.eu.int/abc/doc/off/bull/es/200305/p109002.htm>

CONSEJO DEL AUDIOVISUAL DE CATALUÑA (CAC). *La definició del model de servei públic*. *Quaderns del CAC* (núm. 10). Barcelona: CAC, octubre 2001. <http://www.audiovisualcat.net/recerca/informe5-6-01.pdf>

CORPORACIÓN CATALANA DE RADIO Y TELEVISIÓN (CCRTV). *Principis per a l'actuació dels mitjans de comunicació de la CCRTV*. Barcelona: CCRTV, 2002.

DEFENSOR DEL MENOR DE LA COMUNIDAD DE MADRID. *Seguridad infantil y costumbres de los menores en Internet*. Estudio elaborado por Acción Contra la Pornografía Infantil (ACPI) y PROTÉGELES. Madrid, 2003.

DEPARTMENT OF TRADE AND INDUSTRY (DTI). *A new Future for Communications*. Londres: DTI, diciembre 2000.

- FEDERAL COMMUNICATIONS COMMISSION (FCC). *Children's Television Report and Order*. Washington DC: Federal Communications Commission, 1996.
- FLANNERY, D.J.; LIAU, A.K. et al. "Initial Behavior Outcomes for the PeaceBuilders Universal School-Based Violence Prevention Program". En: *Developmental Psychology*. Washington: American Psychological Association, 2003, núm. 2, pág. 292-308.
http://www.apa.org/journals/dev/press_releases/march_2003/dev392292.pdf
- FUNDACIÓ CATALANA PER A LA RECERCA. *Internet segur@. Els hàbits dels infants a Internet*. Barcelona: Fundació Catalana per a la Recerca y European Schoolnet, mayo 2003.
- GINER, S (dir.); VERGARA, J.M. (coord.) *Enquesta de la regió de Barcelona 2000. Informe general*. Barcelona: Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona, 2002.
- GOBIERNO FRANCÉS. *Les dix mesures phares du Plan national de soutien à l'industrie aux jeux vidéos*. Poitiers, 2003.
- HOME OFFICE COMMUNICATION DIRECTORATE. *Good practice models and guidance for the Internet industry on: Chat services, Instant Messaging and Web Based Services*. Londres: Home Office task force on child protection on the Internet. Home Office Building a safe, just and Tolerant society, enero 2003.
http://europa.eu.int/comm/avpolicy/stat/studpdf/pub_rapportfinal.pdf
- INSTITUTO DE LA JUVENTUD. *Juventud en cifras. 2000-01*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y el Instituto de la Juventud, 2001.
- INSTITUTO DE LA JUVENTUD. *Percepción generacional. Valores y actitudes. Asociacionismo y participación. Relaciones sexuales*. (Sondeo periódico de opinión y situación de la juventud; primer trimestre de 2002.) Madrid: Instituto de la Juventud, 2002.
- MEDIASCOPE. *Entertainment Industry Professionals*. Califòrnia: Mediascope y DIC Entertainment, diciembre 2002. <http://www.mediascope.org/pubs/scccm.htm>
- MEDIASCOPE. *Guidelines for Program Content Created for Children*. Califòrnia: Mediascope y DIC Entertainment, 2000.
- MEDIASCOPE. *National Television Violence Study*. California: Mediascope, octubre 1999.
- MESSENGER DAVIES, M; MOSDELL, N. *Consenting Children?: The use of children in non-fiction television programmes*. Londres: Broadcasting Standards Commission, junio 2001.
<http://www.bsc.org.uk/pdfs/research/cchildren.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *Las cifras de la cultura en España. Estadísticas e indicadores*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.
- NATIONAL RESOURCE FOR CHILDREN'S ELECTRONIC MEDIA. *Kidsnet. Electronic Media & Kids. A guide to the Issues*. Washington DC: KIDSNET y The Markle Foundation, 2001.
- ROWEL HUESMANN, L.; MOISE-TITUS, J. et al. "Longitudinal Relations Between Children's Exposure to TV Violence and their Aggressive and Violent Behavior in Young Adulthood: 1977-1992". En: *Developmental Psychology*. Washington: American Psychological Association, 2003, núm. 2, pág. 201-221.
http://www.apa.org/journals/dev/press_releases/march_2003/dev392201.pdf
- SOCIEDAD GENERAL DE AUTORES Y EDITORES. *Anuario SGAE de las artes escénicas, musicales y audiovisuales*. Madrid: SGAE y Fundación Autor, 2003.
- SOFRES. *Anuario de la televisión*. Madrid: SOFRES, 2002.
- TELEVISIÓ DE CATALUNYA. *Informe de programació dels canals de Televisió de Catalunya adreçat a professionals i productores per a la temporada 2002-2003*. Barcelona: Televisió de Catalunya, 2002. <http://www.tvc.es/criteris>

Bibliografia

- BUSQUET DURAN, J. (coord.). *Infància, violència i televisió. Usos televisius i percepció infantil de la violència a la televisió*. Barcelona: Consejo del Audiovisual de Cataluña, 2002.
- CARDÚS, S. "Propostes d'intervenció per a la conciliació d'horaris familiars, escolars i laborals". Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona: Grupo de Trabajo ISOR, 2002.
- CASAS, ALSINET, PÉREZ TORNERO et al. "Information Technologies and Communications between parents and children's". En: *Psychology in Spain*. Colegio Oficial de Psicólogos, 2001. vol. 5, núm. 1, pág. 33-46.
- CHARON, J-M. "Reflexions et propositions sur la deontologie de l'information". Reporte a la ministra de Cultura y Comunicación. 1999.
- FEDERMAN, J. (ed.) "National television Violence Study". Santa Barbara: Center of Communication and Social Policy University of California, junio 1996, vol. 3.
- FERNÁNDEZ CAVIA, J. *El consumidor adolescent: televisió, marques i publicitat*. Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona: Servicio de Publicaciones, 2002.
- FERRÉS, J. (ed.) *Com veure la televisió? Material didàctic per a infants i joves*. Barcelona: Consejo del Audiovisual de Cataluña, 1998.
- FERRÉS, J. "Panoràmica sobre els estudis de televisió i educació". En: *Didàctica de la Llengua i de la Literatura*. Barcelona: abril 2003, núm. 30.
- GIRÓ, X. "Com treballem, vist a partir dels resultats i propostes per millorar-los". Ponencia presentada en el IV Congreso de Periodistas Catalanes (El papel de los periodistas y las funciones del periodismo del siglo XXI). Barcelona, 24 y 25 de noviembre de 2002.
- JONES, G. *Matando monstruos: por qué los niños necesitan fantasía, super-héroes y violencia imaginaria*. Barcelona: Ed. Crítica, 2002.
- KRIEGEL, B. "La violence a la television". Reporte al ministro de Cultura y Comunicación. 2002.
- KUBEY & CSIKSZENTMIHALYI. "Television and the Quality of life. How Viewing Shapes every day Experience". Hillsdale. LEA, 1990.
- LASAGNI, C. & RICHERI, G. "I bambini e il consumo televisivo. La ricerca nei principali paesi europei". Roma: Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni, 2003.
- LÓPEZ BLANCO, A. (ed.). *¿Qué miras? Textos del Primer Congreso sobre Infancia, Juventud y Comunicación audiovisual*. Valencia: Generalitat Valenciana, 1991.
- LÓPEZ, C. ; MOTA, M. (coord.). *La representació de la violència a la televisió*. Barcelona: Consejo del Audiovisual de Cataluña, 2000.
- MORCELLINI, M. *La televisione fa bene ai bambini*. Roma: Meltemi Editore, 1999.
- PAUL, Ch. "Du Droit et des libertés sur l'internet". Reporte al primer ministro francés. 2000.

PÉREZ ORNIA, J.R.; NÚÑEZ LADEVÉZE, L. "Programación infantil en la televisión española. Inadecuada relación entre la oferta y la demanda". Estudio elaborado por GECA a partir de datos de TNSofres. Madrid, 2002.

PETIT, M. "Televisió, violència i infància". News'News. CCRTV, Departamento de relaciones internacionales, estudios y contenidos. 2000.

RIVIÈRE, M. *El malentendido: cómo nos educan los medios de comunicación*. Barcelona: Icaria, 2003.

SILVERSTON, R. *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

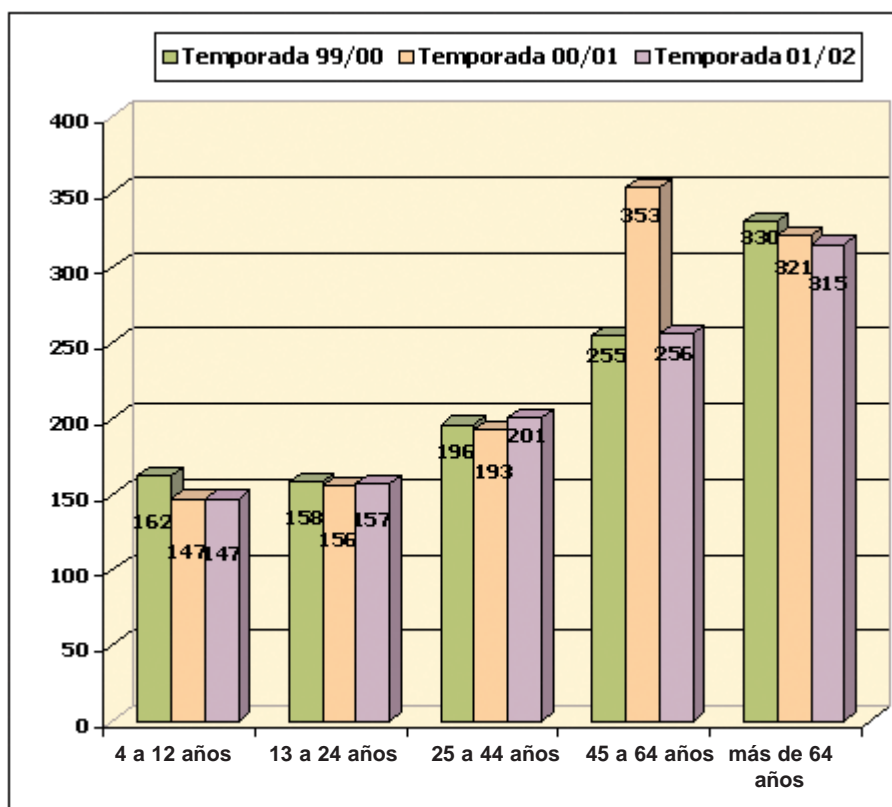
VEGA, A. *Contenidos televisivos. Convenio sobre principios para la autorregulación. Cumplimiento e incumplimiento*. http://www.pntic.mec.es/tv_mav/f2_control.htm

YOUNG, R. M. *Life Among the Mediations*. Cambridge: University of Cambridge, 1986.

Anexo 1. Evolución y consumo de televisión. Gráficos y cuadros

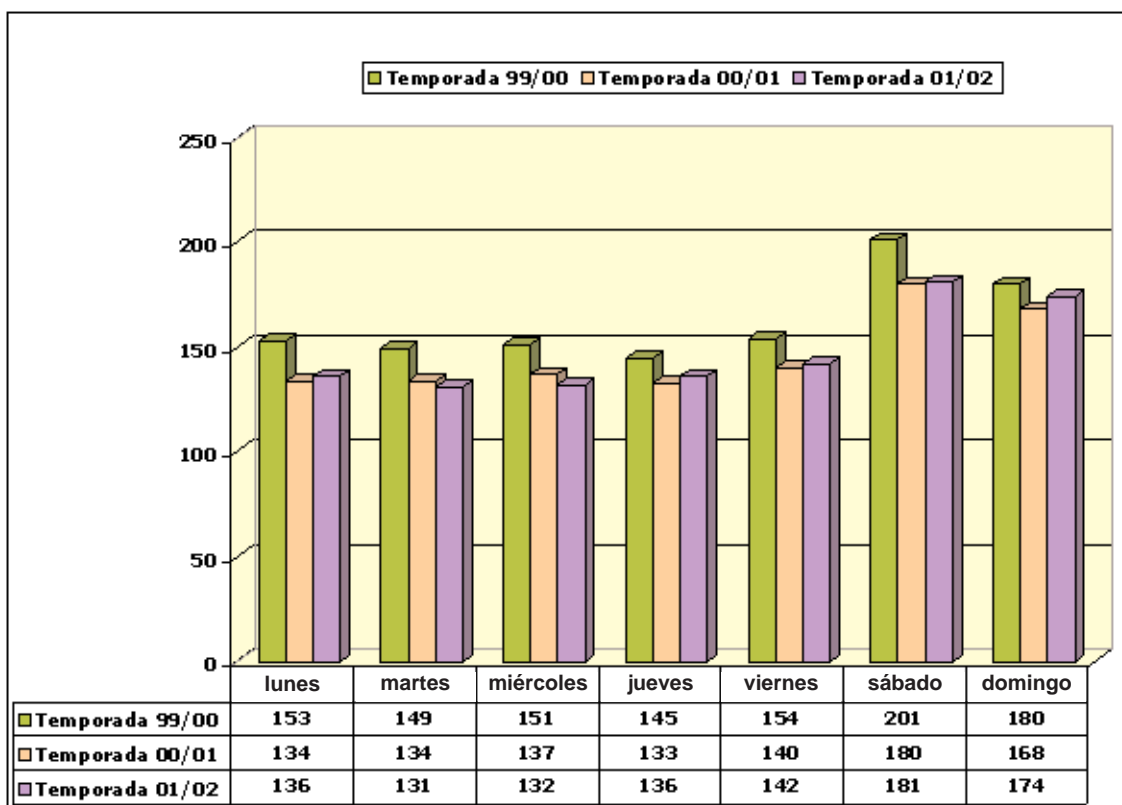
- **Minutos de consumo de televisión de lunes a domingo.
Temporadas 99-00, 00-01 y 01-02**
- **Evolución del consumo medio por días de la semana.
Consumo 4 a 12 años**
- **Evolución del consumo medio por días lectivos y fines
de semana. Consumo 4 a 12 años**
- **Evolución del consumo medio por días lectivos y fines
de semana. Consumo 13 y más años**
- **Evolución del consumo medio por días de la semana.
Consumo 13 y más años**
- **Consumo de televisión según variables
sociodemográficas: edad (minutos/persona/día)**
- **Perfil de la audiencia de TVC en 2002 (en %)**

**Minutos de consumo de televisión de lunes a domingo.
Temporadas 99-00, 00-01 y 01-02**



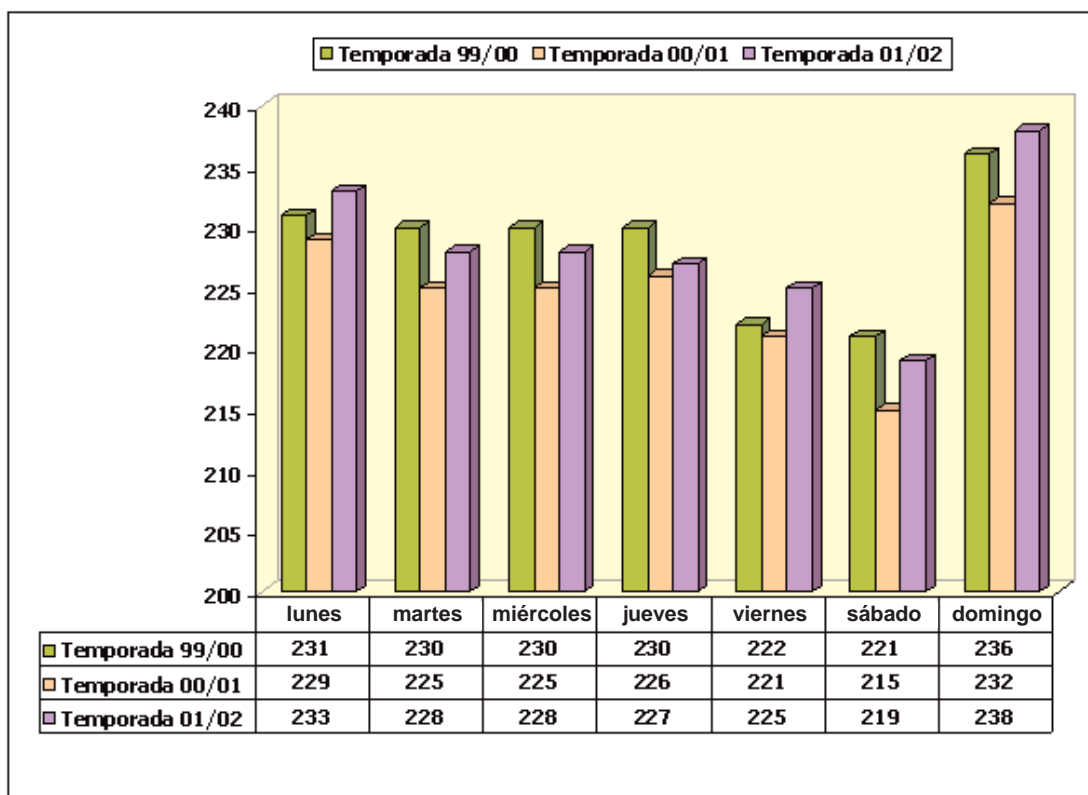
Fuente: Pérez Ornia y Núñez Ladevéze, *Programación infantil en la televisión española. Inadecuada relación entre oferta y demanda*. Elaboración GECA, a partir de datos de TNSofres AM.

Evolución del consumo medio por días lectivos y fines de semana. Consumo 4 a 12 años



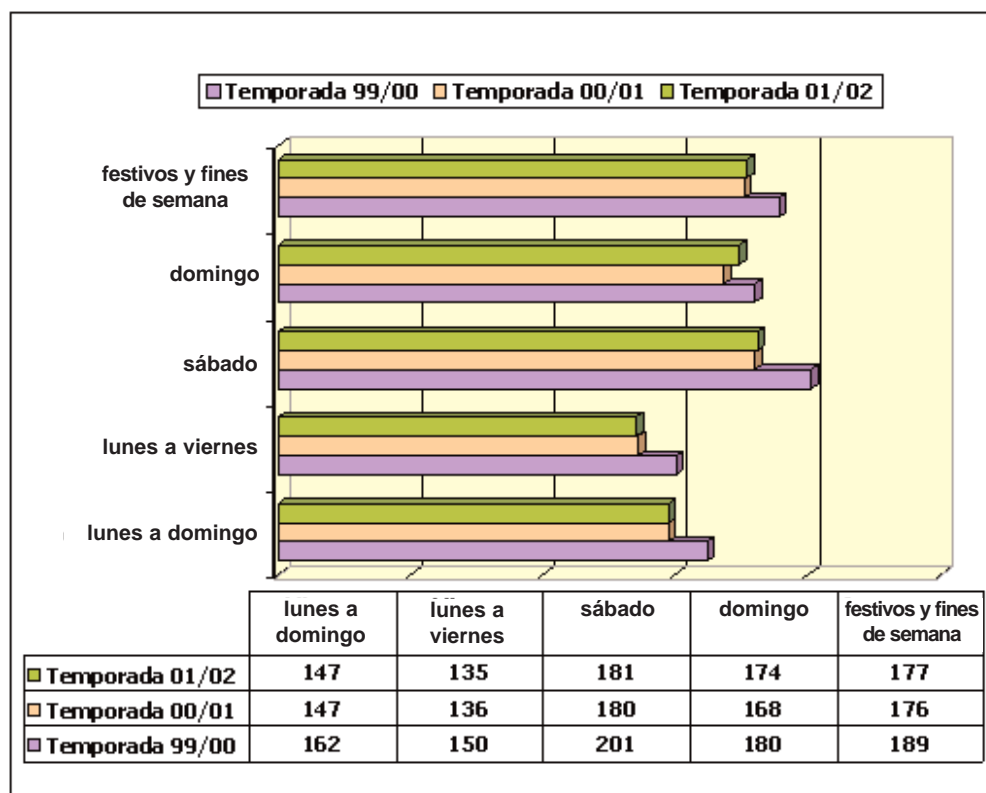
Fuente: Pérez Ornia y Núñez Ladevéze, *Programación infantil en la televisión española. Inadecuada relación entre oferta y demanda*. Elaboración GECA, a partir de datos de TNSofres AM.

Evolución del consumo medio por días de la semana. Consumo 13 y más años



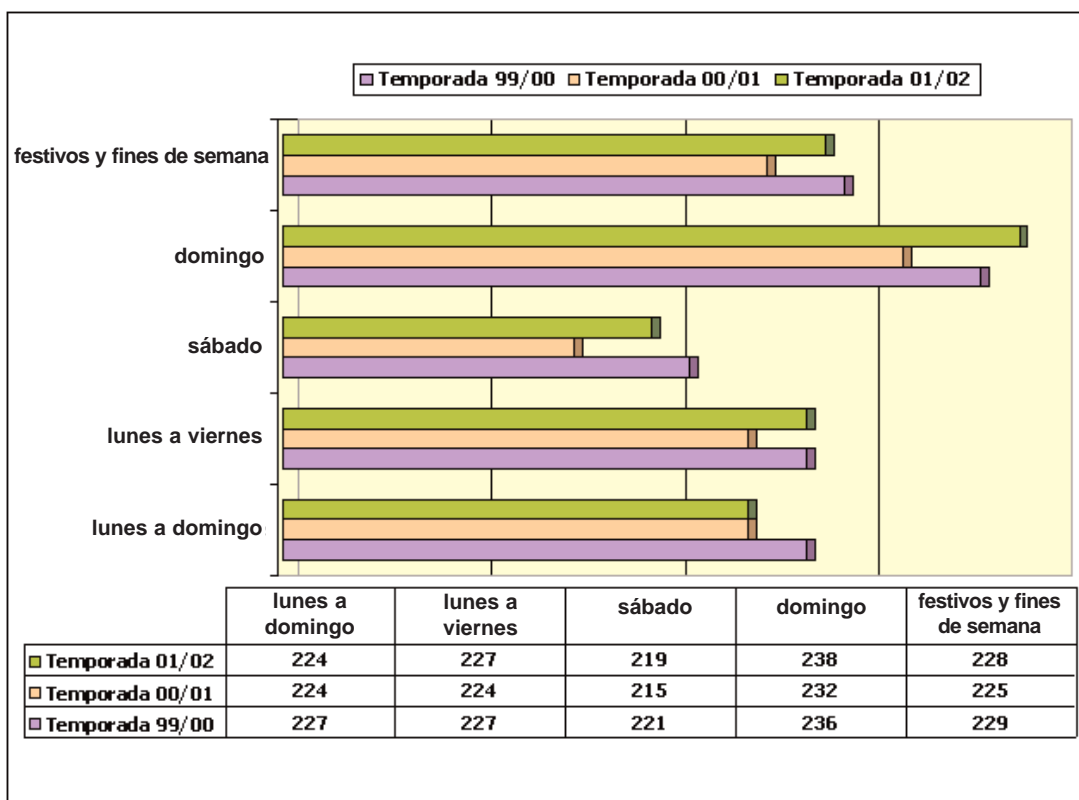
Fuente: Pérez Ornia y Núñez Ladevéze, *Programación infantil en la televisión española. Inadecuada relación entre oferta y demanda*. Elaboración GECA, a partir de datos de TNSofres AM.

Evolución del consumo medio por días lectivos y fines de semana. Consumo 4 a 12 años



Fuente: Pérez Ornia y Núñez Ladevéze, *Programación infantil en la televisión española. Inadecuada relación entre oferta y demanda*. Elaboración GECA, a partir de datos de TNSofres AM.

Evolución del consumo medio por días lectivos y fines de semana. Consumo 13 y más años



Fuente: SOFRES. *Anuario de audiencia de televisión. Anuario SGAE*, Barcelona 2003.

- Tiempo dedicado a ver la televisión. En 2002 cada español vio de mediana 211 minutos de televisión al día (3 horas y 50 minutos) –en 2001 el consumo de televisión diario de televisión fue de 208 minutos.

- Perfil. El prototipo de espectador es el de una mujer entre 25 y 44 años, de clase social media y residente en la ciudad. La gran diferencia se halla en las amas de casa, que llegan a consumir hasta 267 minutos diarios de televisión.

- Niños entre 4 y 12 años. Son los que menos ven la televisión, con una media de 146 minutos diarios –tres minutos más que en 2001.

- El tiempo dedicado a la televisión crece de manera progresiva y paralela a la edad.

- Considerando aspectos socioeconómicos, a medida que el estatus social disminuye el consumo de televisión aumenta.

- Número de componentes en el hogar. Es una variable decisiva en el consumo de televisión. Cuantas más perso-

nas hay en el hogar menos televisión se ve.

- Viviendas con una o dos personas: media diaria de 263 minutos.

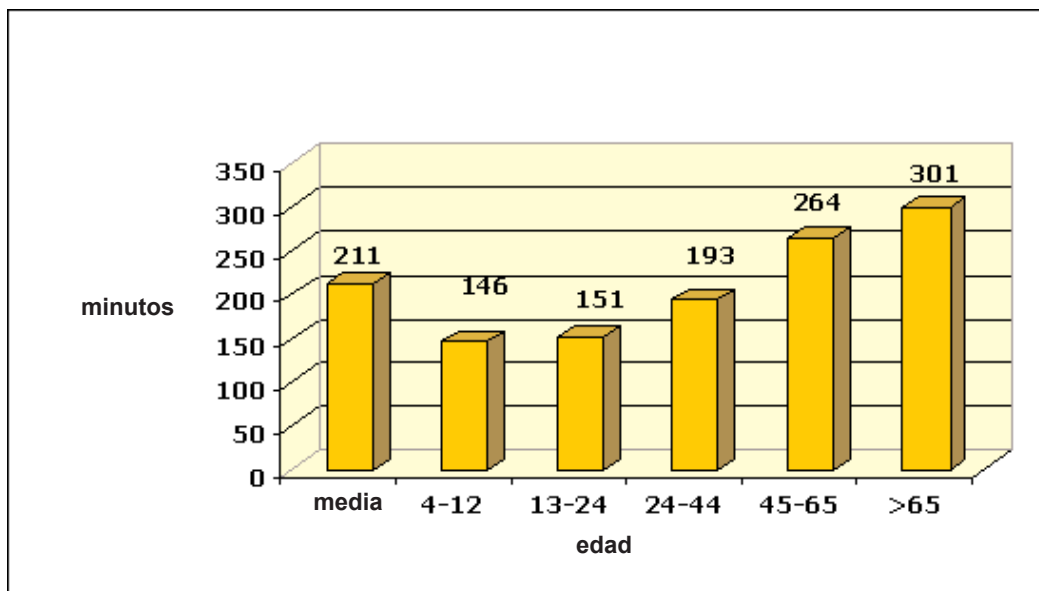
- Viviendas con tres o cuatro personas: media diaria de 205 minutos.

- Vivienda con cinco o más personas: media diaria de 158 minutos.

Por tanto, las viviendas con una o dos personas ven 58 minutos de televisión más que los hogares con tres o cuatro personas y 85 minutos más al día que las que tienen cinco o más miembros. En estos resultados hay que tener en cuenta el gran porcentaje de personas mayores que viven solas.

- Las personas que viven en **núcleos urbanos** con más de 50 mil habitantes ven menos la televisión (una media de 204 minutos por día) que las de los centros urbanos de menos de 50 mil habitantes, donde se consumen 11 minutos más de media que en las grandes ciudades.

Consumo de televisión según variables sociodemográficas: edad (minutos/persona/día)



Font: SOFRES. *Anuario de audiencia de televisión. Anuario SGAE*, Barcelona 2003.

Perfil de la audiencia de TVC en 2002 (en %)

| <i>Perfil</i> | <i>Total TVC</i> | <i>TV3</i> | <i>K3/33</i> |
|---------------------------|------------------|------------|--------------|
| SEXO | | | |
| hombre | 45,5 | 45,2 | 53,2 |
| mujer | 54,5 | 44,8 | 46,8 |
| EDAD | | | |
| de 4 a 12 años | 6,2 | 2,7 | 20,9 |
| de 13 a 24 años | 11,8 | 8,9 | 13,2 |
| de 25 a 44 años | 29,2 | 23 | 28,8 |
| de 45 a 64 años | 27,4 | 31,6 | 19,2 |
| más de 64 años | 25,3 | 33,9 | 17,8 |
| CLASE SOCIAL | | | |
| alta y media alta | 21,6 | 24,6 | 20,7 |
| media | 50,7 | 52,8 | 55,1 |
| media baja y baja | 27,7 | 22,5 | 24,2 |
| HÁBITAT | | | |
| menos de 10 mil hab. | 19,8 | 29,9 | 23,9 |
| de 10 mil a 50 mil hab. | 21,3 | 20,6 | 22,1 |
| de 50 mil a 200 mil hab. | 26,1 | 18,9 | 24,1 |
| de 200 mil a 500 mil hab. | 8,6 | 4,1 | 5,4 |
| más de 500 mil hab. | 24,2 | 26,6 | 24,5 |

Fuente: Elaborado por *Anuario SGAE*. Barcelona. 2003 sobre datos del *Anuario de Televisión*, 2002 de SOFRES.

Anexo 2. Dotación audiovisual de los hogares. Gráficos y cuadros

- Equipamiento de televisión en los hogares, según clase social (en %)

- Consumo en los hogares con plataforma digital en 2001-2002 (% en minutos)

Equipamiento de televisión en los hogares, según clase social (en %)

| <i>Equipamiento</i> | <i>Total 2001</i> | <i>Total 2002</i> | <i>Alta y media alta</i> | <i>Media</i> | <i>Media baja y baja</i> |
|--------------------------------|-------------------|-------------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| Televisión | 99,5 | 99,6 | 99,4 | 99,7 | 99,5 |
| Un receptor | 38,1 | 37,9 | 30,9 | 31,8 | 47,9 |
| Dos receptores | 44,1 | 43,3 | 43,8 | 46,5 | 39,6 |
| Tres o más receptores | 17,4 | 18,4 | 24,7 | 21,4 | 12 |
| Descodificadas | 21,7 | 21,2 | 31,5 | 23,4 | 13,5 |
| Canal+ (analógico) | 5,8 | 5,3 | 8,4 | 6 | 3 |
| Digital | 9,1 | 9,6 | 16,7 | 10,4 | 5,1 |
| Canal Satélite Digital | 5,6 | 5,7 | 11,1 | 6,1 | 2,4 |
| Vía Digital | 3 | 3,9 | 5,8 | 4,2 | 2,6 |
| Quiero TV | 0,7 | | | | |
| Antena parabólica | 11,7 | 13,4 | 23 | 14,2 | 7,7 |
| Colectiva | 3,4 | 4 | 8,2 | 4,1 | 1,8 |
| Individual | 8,3 | 9,5 | 15,2 | 10,2 | 5,9 |
| Cable/vídeo comunitario | 7 | 6,9 | 8 | 7,7 | 5,5 |
| En miles | 13.106 | 13.461 | 2.695 | 5.546 | 5.220 |

Fuente: *Estudio General de Medios. Anuario SGAE. Barcelona, 2003.*

- Equipamientos:
- TV. El 99,6% de los hogares españoles tiene televisión:
 - Un receptor: 38%
 - Dos receptores: 43,3%
 - Tres receptores o más: 18,4% (esta tendencia aumenta debido al precio cada vez asequible de los receptores).
- Abonados plataformas digitales. Han aumentado su presencia. Si bien en la posesión de receptores no se observan diferencias entre los diferentes estratos sociales, sí se aprecia un aumento, en cuanto a decodificadores digitales, en los hogares de clase media baja y baja (un 5,1% frente al 3,2% de 2001), aunque el mayor porcentaje de abonados se registra en hogares de clase alta y media alta.

Consumo de televisión de los hogares con plataforma digital en 2001 y 2002 (% en minutos)

| <i>Minutos</i> | <i>Total 2001</i> | <i>Total 2002</i> |
|---------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Total de minutos de televisión | 205 | 218 |
| Televisión convencional | 64,4 | 67,3 |
| Canal Satélite Digital | 21 | 17,8 |
| Vía Digital | 13 | 12,7 |
| Otras cadenas | 1,6 | 2,2 |

Fuente: *SOFRES. Anuario de audiencia de televisión. Anuario SGAE. Barcelona, 2003.*

Anexo 3. Actividades de ocio. Gráficos y cuadros

- **Tasa de actividades realizadas durante el tiempo libre por parte de la población de la provincia de Barcelona (respuestas espontáneas); 2000**
- **Población de la provincia de Barcelona que realiza diferentes actividades durante su tiempo libre; 2000**

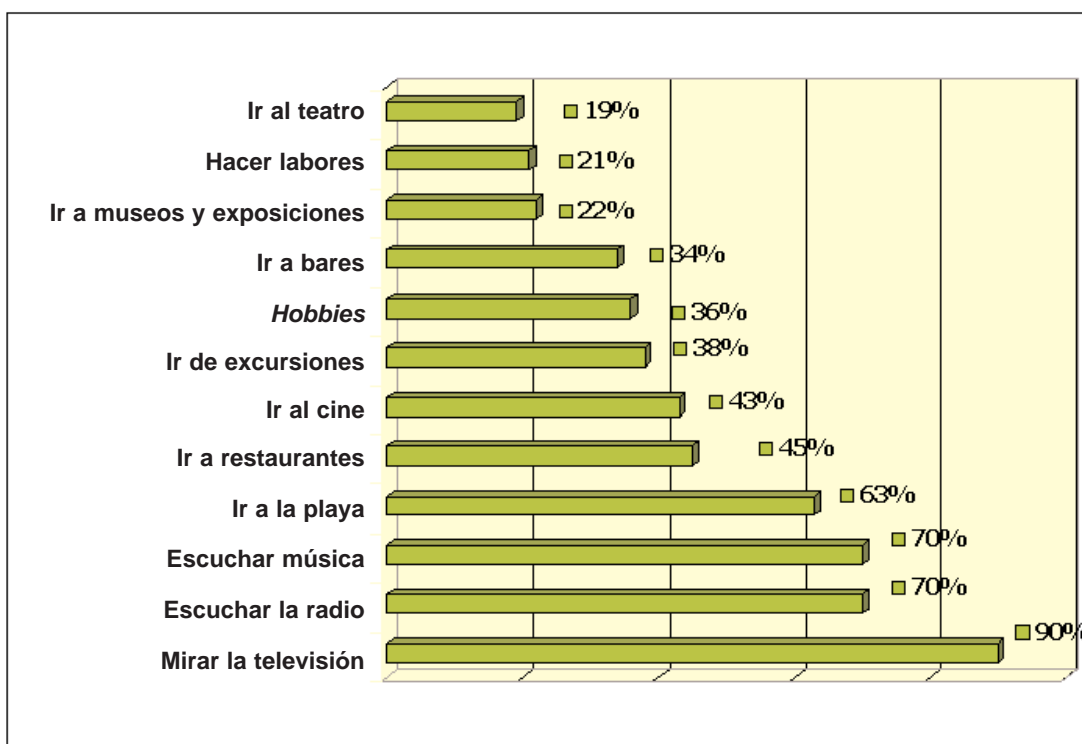
Tasa de actividades realizada durante el tiempo libre por parte de la población de la provincia de Barcelona (respuestas espontáneas)*; 2000

| | <i>En el hogar</i> | | | | <i>Fuera del hogar</i> | | | |
|---------------------|--------------------------|------|---------------------|------|-------------------------------------|-----|-----------------------------------|------|
| | <i>Emisor</i> | | <i>Receptor</i> | | <i>Emisor</i> | | <i>Receptor</i> | |
| Información | redes, ordenador | 9,6 | mirar la televisión | 58,5 | | | | |
| | estudiar | 3,8 | escuchar la radio | 8 | | | | |
| Expresividad | hacer labores | 13,7 | leer | 46,1 | practicar deporte | 17 | ir al cine | 18,6 |
| | tareas domésticas | 5,7 | escuchar música | 19,9 | hacer excursiones | 8,1 | ir a restaurantes | 6,5 |
| | <i>hobbies</i> | 4,4 | reposar | 11,7 | | | ir al teatro | 3,9 |
| | cuidar las plantas | 4 | | | | | visitar museos y galerías de arte | 2,5 |
| | actividades artísticas | 3,8 | | | | | | |
| | bricolaje / reparaciones | 2,9 | | | | | | |
| Sociabilidad | jugar con niños | 5 | | | estar con amigos | 20 | pasear | 57,2 |
| | hablar con la familia | 4,1 | | | ir a bares/clubs | 11 | ir de compras | 12,9 |
| | | | | | ir de visita | 5,7 | | |
| | | | | | realizar actividades con la familia | 4,1 | | |

Fuente: *Enquesta de la Regió de Barcelona. 2000. Condicions de vida i hàbits de la població. Informe General.* Diputació de Barcelona. Red de Municipios. Área Metropolitana de Barcelona.

* Pregunta abierta. No se sugirió ninguna actividad. Se dieron hasta 10 posibilidades de respuesta. Los porcentajes se refieren a la suma de respuestas de cada actividad.

Población de la provincia de Barcelona que realiza diferentes actividades durante su tiempo libre*; 2000



Fuente: *Enquesta de la Regió de Barcelona. 2000. Condicions de vida i hàbits de la població. Informe General.* Diputació de Barcelona. Red de Municipios. Área Metropolitana de Barcelona.

* Esta pregunta se realizó a toda la población, independientemente de las actividades de ocio que se hubiesen mencionado en la pregunta abierta sobre las actividades de ocio que realiza. Los porcentajes se refieren a la población que contestó que realiza la actividad a menudo u ocasionalmente.

De los datos de este informe se desprenden las conclusiones siguientes:

- **Mirar la televisión.** Es la protagonista del tiempo libre. El 58,5% de la población cita, de manera espontánea, que ve la televisión en su tiempo libre. No obstante, cuando se pregunta sobre la frecuencia con que realiza dicha actividad, la proporción aumenta hasta el 90%. El 57,1% –más de la mitad de los encuestados– afirma que ve la televisión a menudo, el 31,7% lo hace, dice, ocasionalmente y el 11,2% contesta que no la mira nunca o casi nunca. También se constata la siguiente correlación: a mayor disponibilidad de tiempo libre mayor es la posibilidad de ver a menudo la televisión.

- **Perfil** de los que miran a menudo la televisión: es la población mayor de 60 años, sin estudios o con niveles bajos o primarios. En su mayoría son jubilados y personas que se dedican a tareas del hogar, con unos ingresos familiares anuales medio-bajos. El perfil de los que afirman ver la televisión de manera ocasional o casi nunca son personas jóvenes, con nivel de estudios medio y, sobre todo, superior, ocupados y con niveles de ingresos medio-altos y altos.

- **Escuchar la radio.** Ocupa un espacio significativo del tiempo de ocio. Esta actividad se simultanea con otras. Su audiencia no muestra diferencias significativas en cuanto a sexo, edad, nivel de estudios o de ingresos.

- **Escuchar música.** Dos de cada diez personas afirman escuchar música en su tiempo de ocio. Cuando la pregunta es sugerida entonces dicen realizar esta actividad 7 de cada 10 personas.

- **Perfil.** Escuchar música es uno de los hábitos culturales más extendidos, pero esta práctica está directamente relacionada con la edad y el nivel de estudios. Son los jóvenes los que más y más a menudo escuchan música, en concreto hasta los 35 años. Los estudiantes de secundaria y los universitarios son los que con más frecuencia escuchan música.

- **Géneros.** El pop y el rock son los géneros mayoritarios hasta los 45 años.

- **Lectura.** Cuatro de cada diez personas dicen leer libros como mínimo una vez a la semana. El 38,3% de la

población de la región metropolitana lee libros con regularidad: el 21,8 lee cada día y el 16,5% algunos días a la semana. En cambio, el 26,3% no lee nunca un libro y el 27% sólo lee de manera esporádica.

La regularidad en la lectura es superior cuando se habla de prensa escrita. Tres de cada 10 personas leen algún periódico cada día. Tres de cada 10 leen un diario al menos una vez a la semana. No obstante, la tendencia de lectura de prensa escrita va a la baja.

- **Perfil.** Los lectores que leen con mayor regularidad son jóvenes, hasta los 45 años, con una mayor proporción de mujeres (57%) que de hombres. La predisposición a la lectura no viene condicionada tanto por el tiempo libre como por el nivel educativo. En el caso de la prensa escrita, se invierte la tendencia registrada para los libros: el 60% de los lectores regulares de periódicos son hombres de edades comprendidas entre los 30 y los 60 años.

- **Pasear.** Es la actividad mayoritaria para el ocio fuera del hogar. Pasear es una actividad de ocio tradicional que tiene plena vigencia. El 57,6% de los encuestados afirma, espontáneamente, que sale a pasear en su tiempo libre, el 20,1% sale con sus amigos, el 13,4% va de compras, el 5,7% hace vistas y el 4,1% realiza actividades con la familia. Ir de compras se ha incorporado como una actividad más de tiempo de ocio; se ha incrementado en un 38% en los últimos 5 años.

- **Espectáculos y centros de cultura.** La actividad preferida es ir al cine. El 18,4% dice ir a menudo al cine y el 25% lo hace ocasionalmente. Jóvenes y estudiantes de secundaria y universitarios son los que practican esta actividad más a menudo. Ir al teatro a menudo es una actividad que realiza el 2,7%. El público de teatro es menor que el de cine pero se trata de un público fiel que va al teatro independientemente de su disponibilidad. Respecto a museos y exposiciones, hay que destacar que su público es ocasional y que es necesario considerar que el 61,4% de la población no va nunca a visitar un museo o una exposición en una galería de arte.

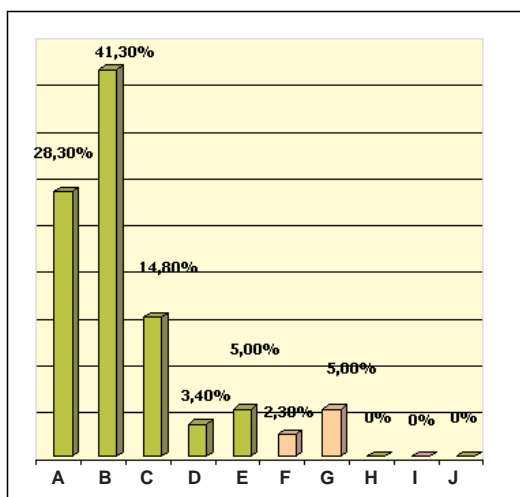
Anexo 4. Programación televisiva. Formatos. Gráficos y cuadros

- **La oferta de las cadenas 2001 (en %)**
- **Estructura general de la oferta en España 2001 (en %)**
- **Todas las cadenas. Tipología de programas mayoritarios en cada franja horaria**
- **Todas las cadenas. Presencia de magazines infantiles y juveniles en cada franja horaria**

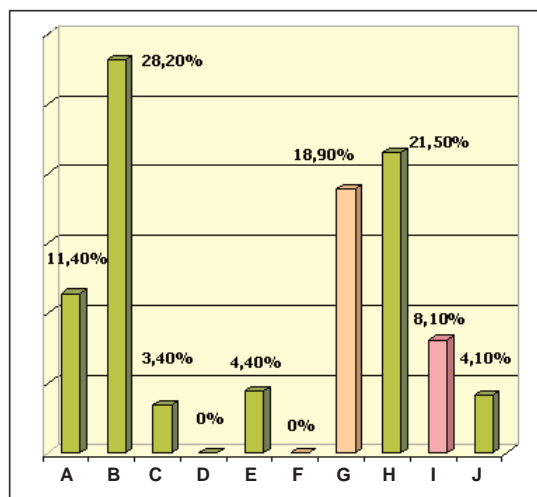
La oferta de las cadenas; 2001 (en %)

| A | B | C | D | E | F | G | H | I | J |
|---------|-------------|----------|------|----------|---------|----------|----------|-----------|-------|
| ficción | información | infoshow | show | concurso | juvenil | infantil | deportes | educación | otros |

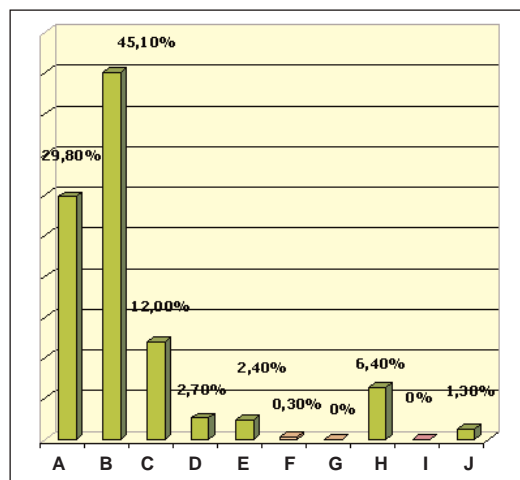
TVE-1



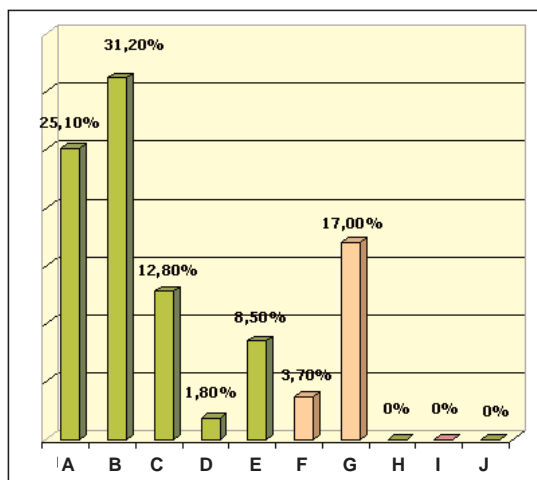
La 2



TV3



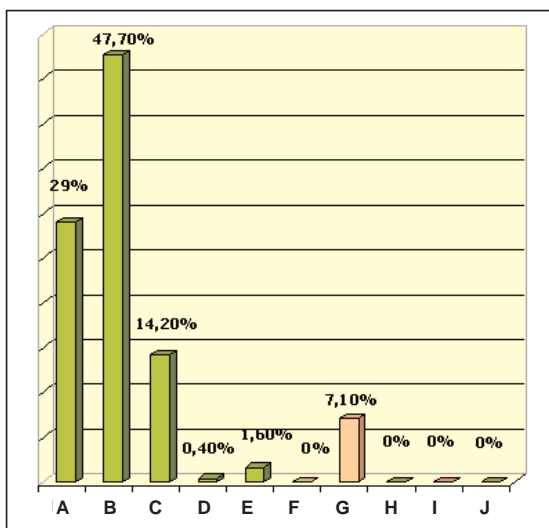
Antena 3 TV



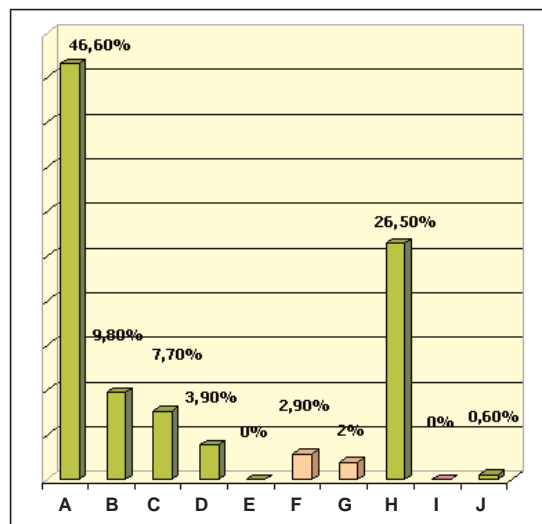
Fuente: Informe de la Comunicació a Catalunya. 2001-2002. INCOM, UAB.

La oferta de las cadenas; 2001 (en %) - continuación

Tele-5

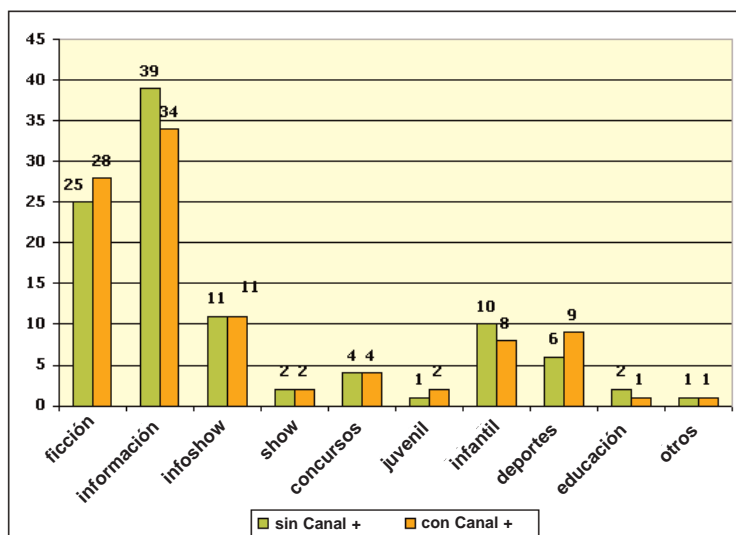


Canal +



Font: Informe de la Comunicació a Catalunya. 2001-2002. INCOM, UAB.

Estructura general de la oferta en España; 2001 (en %)



Fuente: Informe de la Comunicació a Catalunya. 2001-2002. INCOM, UAB.

Todas las cadenas. Tipología de programas mayoritarios en cada franja horaria

| <i>Semana no lectiva (del 23 al 29 de diciembre de 2002)</i> | | | | | | |
|--|-----------------|-------------------|------------------|-------------------|-----------------|--------------------|
| <i>Franja horaria</i> | <i>TV3</i> | <i>K3/33</i> | <i>TVE-1</i> | <i>La 2</i> | <i>Tele-5</i> | <i>Antena 3 TV</i> |
| 0-6 | Largometraje | Largometraje | Teleinformativos | Largometraje | Largometraje | Largometraje |
| 6-9 | Documental | Magazín infantil | Teleinformativos | Magazín infantil | Teleserie | Magazín infantil |
| 9-12 | Documental | Magazín infantil | Entretenimiento | Teleserie | Largometraje | Magazín infantil |
| 12-15 | Largometraje | Magazín juvenil | Entretenimiento | Magazín infantil | Entretenimiento | Teleserie |
| 15-17 | Teleserie | Documental | Teleinformativos | Documental | Entretenimiento | Largometraje |
| 17-22 | Largometraje | Deportes | Entretenimiento | Documental | Entretenimiento | Largometraje |
| 22-0 | Entretenimiento | Documental | Entretenimiento | Largometraje | Entretenimiento | Largometraje |
| <i>Semana lectiva (del 3 al 9 de marzo de 2003)</i> | | | | | | |
| <i>Franja horaria</i> | <i>TV3</i> | <i>K3/33</i> | <i>TVE-1</i> | <i>La 2</i> | <i>Tele-5</i> | <i>Antena 3 TV</i> |
| 0-6 | Largometraje | Largometraje | Teleinformativo | Largometraje | Entretenimiento | Entretenimiento |
| 6-9 | Teleinformativo | Magazín infantil | Teleinformativo | Magazín infantil | Teleinformativo | Teleinformatiu |
| 9-12 | Mag.informativo | Documental | Entretenimiento | Divulg./formativo | Mag.informativo | Entretenimiento |
| 12-15 | Largometraje | Magazín juvenil | Entretenimiento | Magazín infantil | Entretenimiento | Teleserie |
| 15-17 | Largometraje | Documental | Teleinformativo | Documental | Teleserie | Entretenimiento |
| 17-22 | Entretenimiento | Deportes | Entretenimiento | Esp. informativo | Entretenimiento | Entretenimiento |
| 22-0 | Largometraje | Divulg./formativo | Entretenimiento | Largometraje | Entretenimiento | Entretenimiento |

Fuente: *Anàlisi quantitativa de les tipologies de la programació general emeses per les cadenes de televisió nacionals i estatals (en obert) i dels programes contenidor adreçats a infants i joves.* INFORME 18/2003, Consejo del Audiovisual de Cataluña (CAC).

Todas las cadenas. Presencia de magazines infantiles y juveniles en cada franja horaria

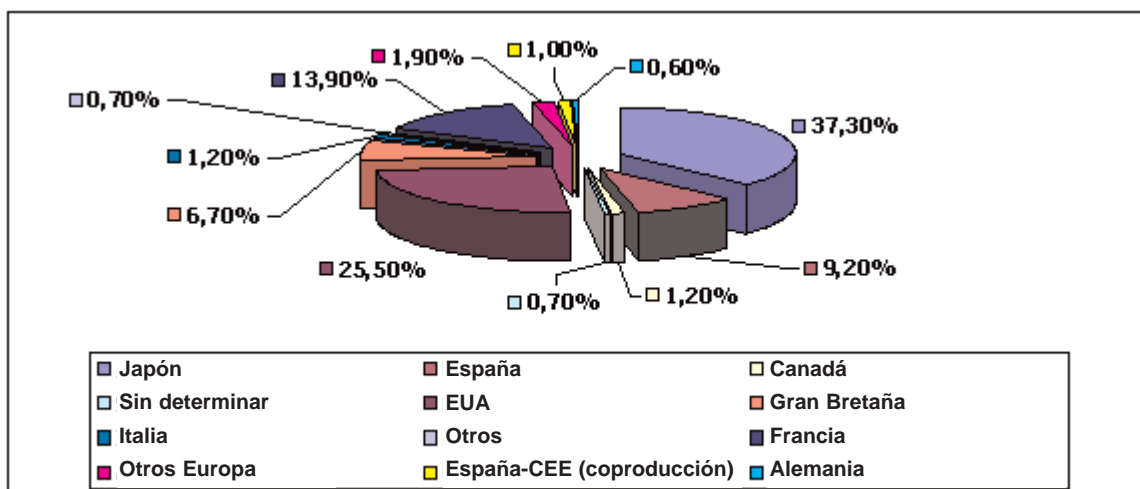
| <i>Semana no lectiva (del 23 al 29 de diciembre de 2002)</i> | | | | | | |
|--|------------|-------------------------------------|------------------|------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| <i>Franja horaria</i> | <i>TV3</i> | <i>K3/33</i> | <i>TVE-1</i> | <i>La 2</i> | <i>Tele-5</i> | <i>Antena 3 TV</i> |
| 0-6 | | | | | | |
| 6-9 | | Magazín infantil | Magazín infantil | Magazín infantil | | Magazín infantil |
| 9-12 | | Magazín infantil | Magazín infantil | Magazín infantil | Magazín infantil Magazín juvenil | Magazín infantil Magazín infantil |
| 12-15 | | Magazín juvenil Magazín infantil | | Magazín infantil | Magazín juvenil Magazín infantil | |
| 15-17 | | Magazín juvenil Magazín infantil | | Magazín infantil | | |
| 17-22 | | Magazín infantil Magazín juvenil | | | | |
| 22-0 | | | | | | |
| <i>Semana lectiva (del 3 al 9 de marzo de 2003)</i> | | | | | | |
| <i>Franja horaria</i> | <i>TV3</i> | <i>K3/33</i> | <i>TVE-1</i> | <i>La 2</i> | <i>Tele-5</i> | <i>Antena 3 TV</i> |
| 0-6 | | | | | | |
| 6-9 | | Magazín infantil | Magazín infantil | Magazín infantil | | Magazín infantil |
| 9-12 | | | Magazín infantil | Magazín infantil | Magazín infantil Magazín juvenil | Magazín infantil |
| 12-15 | | Magazín juvenil Magazín infantil | | Magazín infantil | Magazín juvenil | |
| 15-17 | | Magazín juvenil | | | | |
| 17-22 | | Magazín infantil Magazín juvenil | | | | |
| 22-0 | | | | | | |

Fuente: *Anàlisi quantitativa de les tipologies de la programació general emeses per les cadenes de televisió nacionals i estatals (en obert) i dels programes contenidor adreçats a infants i joves.* INFORME 18/2003, Consejo del Audiovisual de Cataluña (CAC).

Anexo 5. Producción y emisión de series y películas de animación. Gráficos y cuadros

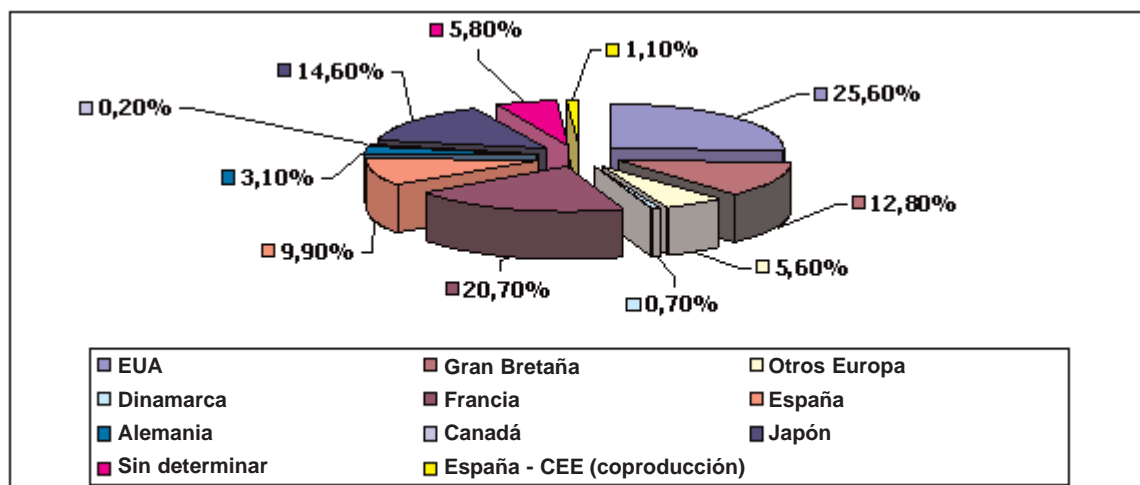
- **Tiempo de emisión de animación según país de producción. Televisió de Catalunya**
- **Tiempo de emisión de animación según país de producción. TV3**
- **Tiempo de emisión de animación según país de producción. K3-33**
- **Tiempo de emisión de animación según país de producción. TVE**
- **Tiempo de emisión de animación según país de producción. TVE-1**
- **Tiempo de emisión de animación según país de producción. La 2**
- **Tiempo de emisión de animación según país de producción. Antena 3 TV**
- **Tiempo de emisión de animación según país de producción. Tele-5**
- **Tiempo de emisión de animación según país de producción. Canal +**
- **Horas de emisión de series de animación por cadenas**
- **Horas de emisión de series de animación por cadenas autonómicas**
- **Emisión de series de animación**
- **Películas (VHS) para la venta directa**
- **Títulos con más copias comercializadas en 2002**

Tiempo de emisión de animación según país de producción. Televisió de Catalunya



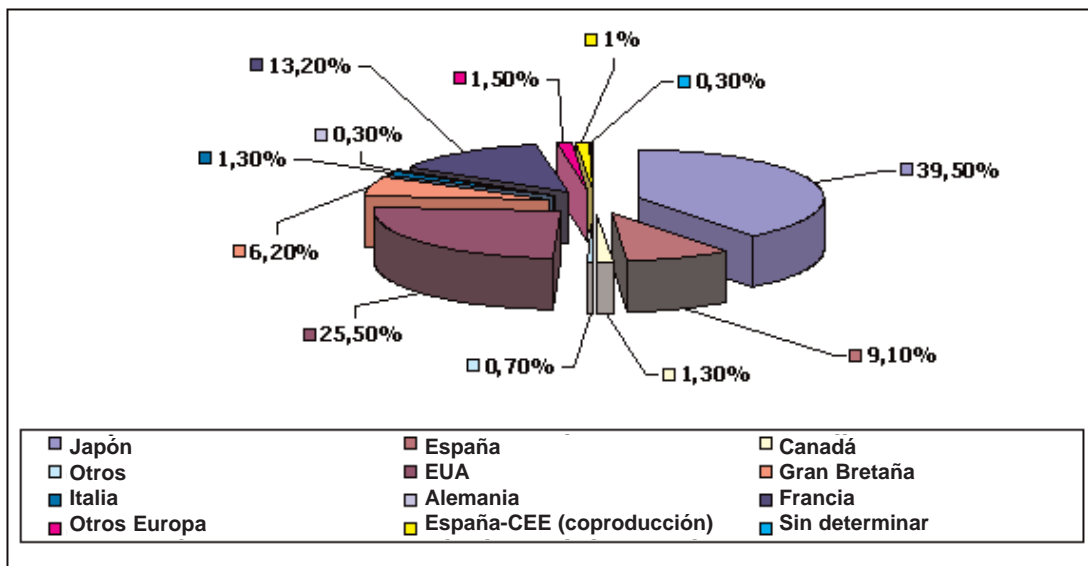
Fuente: *Emisión de Animación de producción Española en el año 2001*. Asociación de Productoras Independientes de Animación (APIA). Según datos de SOFRES A.M. (2001). Península y Baleares.

Tiempo de emisión de animación según país de producción. TV3



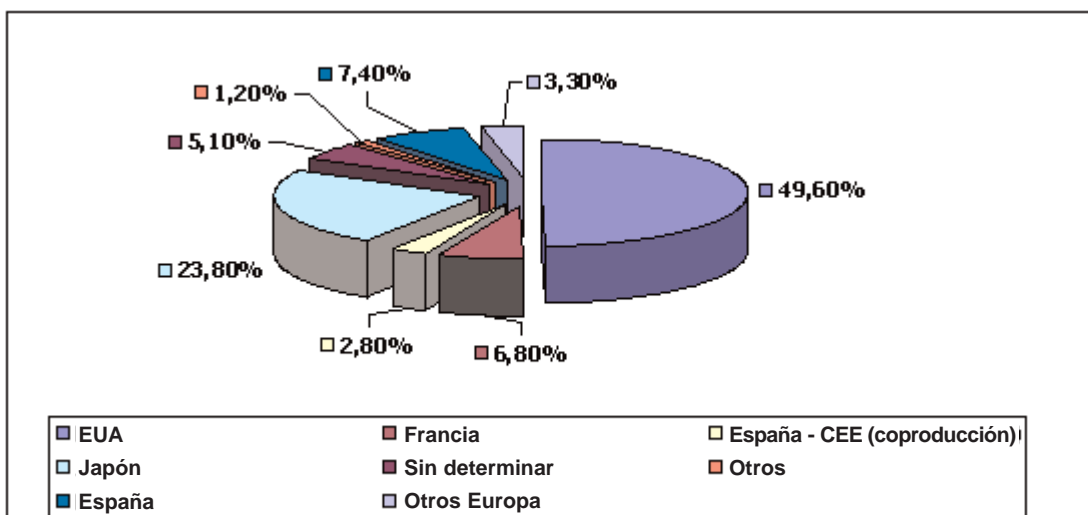
Fuente: *Emisión de Animación de producción Española en el año 2001*. Asociación de Productoras Independientes de Animación (APIA). Según datos de SOFRES A.M. (2001). Península y Baleares.

Tiempo de emisión de animación según país de producción. K3-33



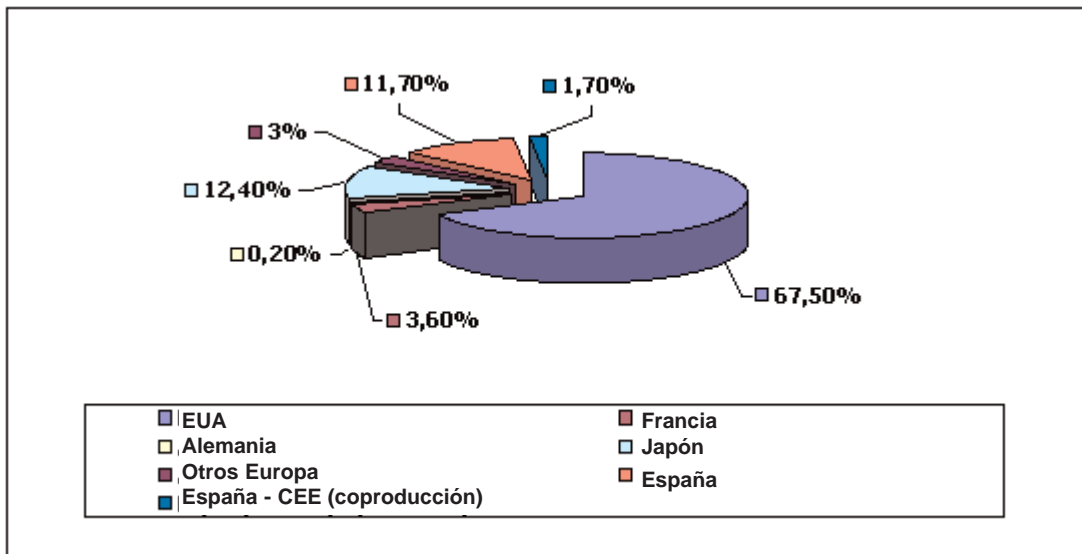
Fuente: *Emisión de Animación de producción Española en el año 2001*. Asociación de Productoras Independientes de Animación (APIA). Según datos de SOFRES A.M. (2001). Península y Baleares.

Tiempo de emisión de animación según país de producción. TVE



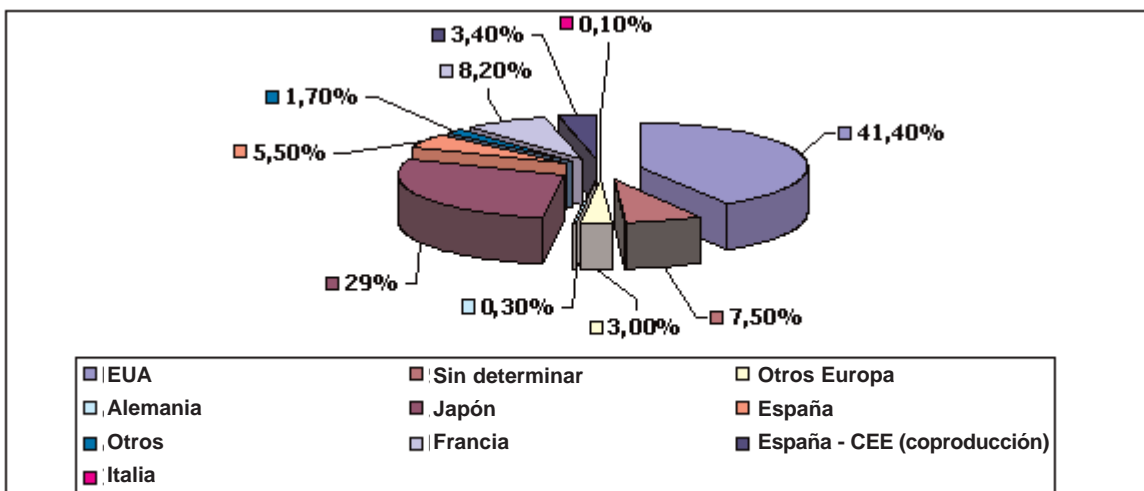
Fuente: *Emisión de Animación de producción Española en el año 2001*. Asociación de Productoras Independientes de Animación (APIA). Según datos de SOFRES A.M. (2001). Península y Baleares.

Tiempo de emisión de animación según país de producción. TVE-1



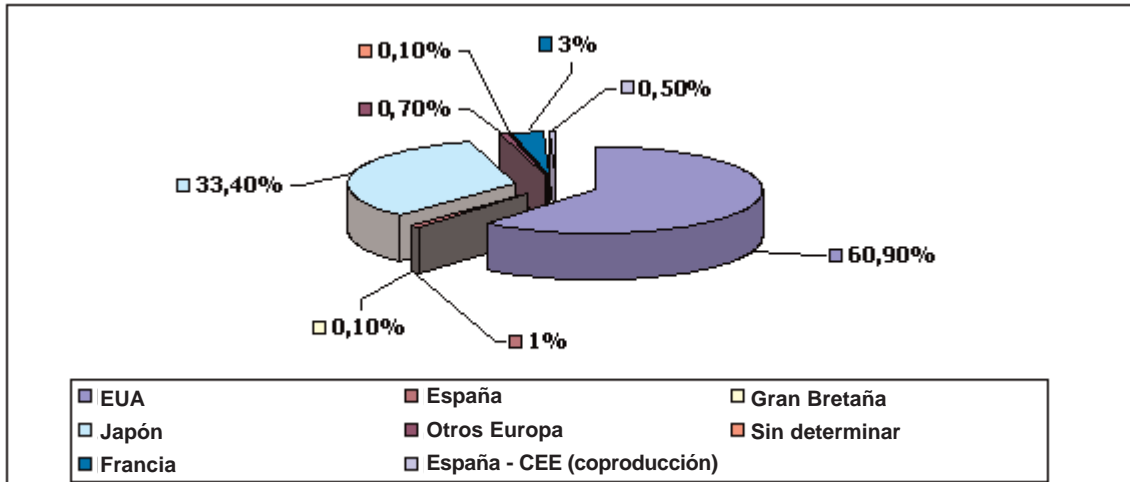
Fuente: *Emisión de Animación de producción Española en el año 2001.* Asociación de Productoras Independientes de Animación (APIA). Según datos de SOFRES A.M. (2001). Península y Baleares.

Tiempo de emisión de animación según país de producción. La 2



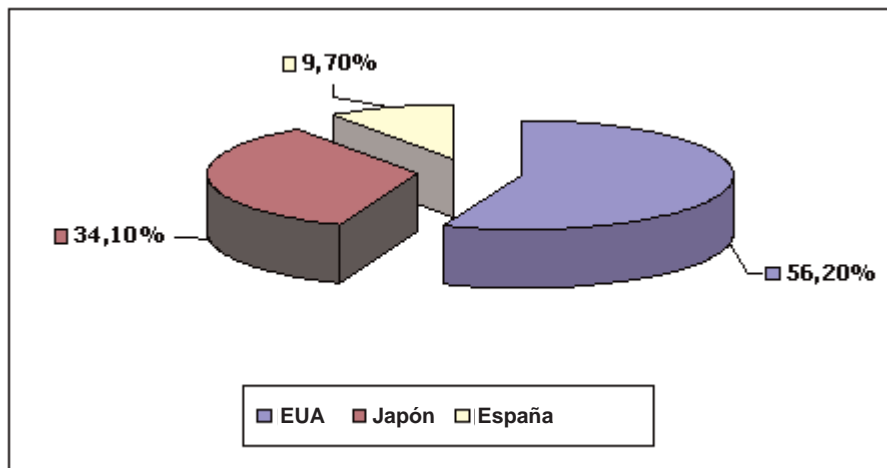
Fuente: *Emisión de Animación de producción Española en el año 2001.* Asociación de Productoras Independientes de Animación (APIA). Según datos de SOFRES A.M. (2001). Península y Baleares.

Tiempo de emisión de animación según país de producción. Antena 3 TV



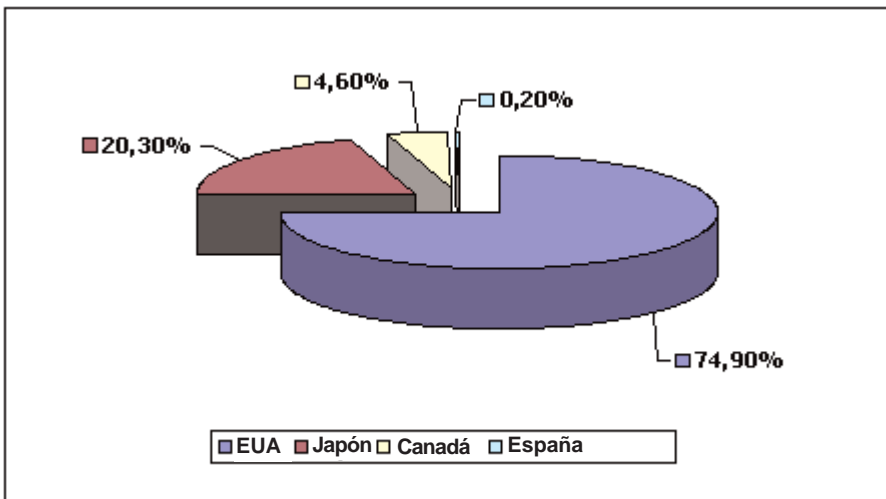
Fuente: *Emisión de Animación de producción Española en el año 2001.* Asociación de Productoras Independientes de Animación (APIA). Según datos de SOFRES A.M. (2001). Península y Baleares.

Tiempo de emisión de animación según país de producción. Tele-5



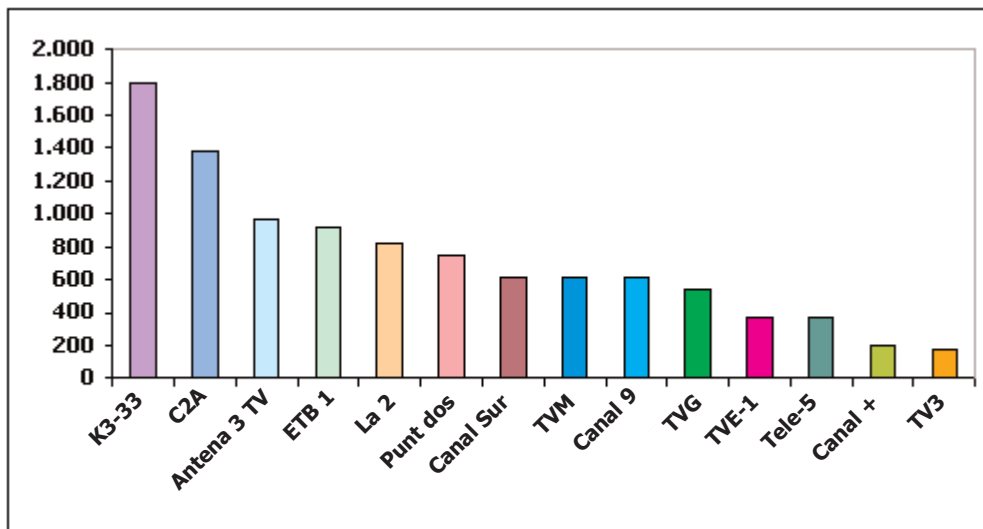
Fuente: *Emisión de Animación de producción Española en el año 2001.* Asociación de Productoras Independientes de Animación (APIA). Según datos de SOFRES A.M. (2001). Península y Baleares.

Tiempo de emisión de animación según país de producción. Canal +



Fuente: *Emisión de Animación de producción Española en el año 2001.* Asociación de Productoras Independientes de Animación (APIA). Según datos de SOFRES A.M. (2001). Península y Baleares.

Horas de emisión de series de animación por cadenas



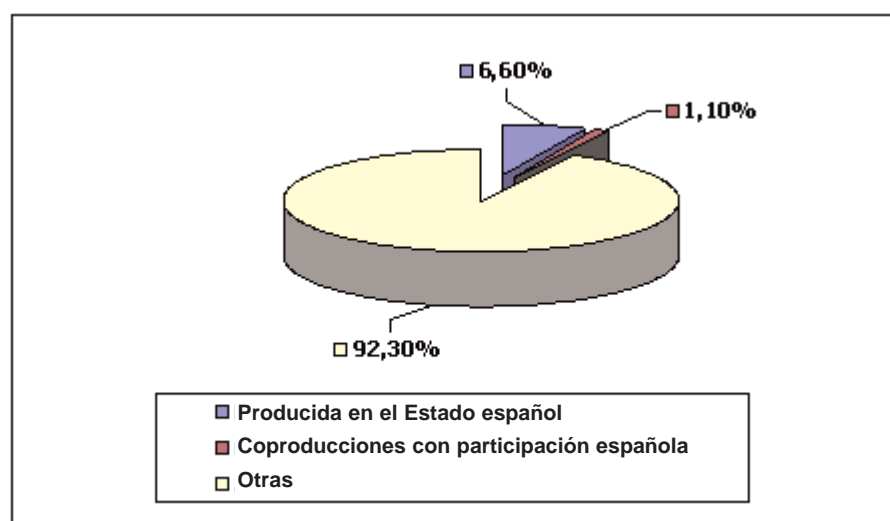
Font: *Emisión de Animación de producción Española en el año 2001.* Asociación de Productoras Independientes de Animación (APIA). Segons dades de SOFRES A.M. (2001). Península y Baleares.

Horas de emisión de series de animación por cadenas autonómicas

| Canal | Horas de emisión de animación | | |
|------------------------|-------------------------------|-----------|--------|
| | | Canal Sur | C2A |
| Andalucía televisión | 1.997 | 618 | 1.379 |
| | | TV3 | K3-C33 |
| Televisió de Catalunya | 1.968 | 173 | 1.795 |
| | | C9 | Punt2 |
| Televisión Valenciana | 1.357 | 611 | 747 |
| | | TVE-1 | La 2 |
| Televisión Española | 1.190 | 373 | 817 |
| Antena 3 TV | 969 | | |
| Euskal Telebista | 914 | | |
| Telemadrid | 611 | | |
| Televisión de Galicia | 539 | | |
| Telecinco | 365 | | |
| Canal + (Analógico) | 200 | | |
| Total emisión | 10.110 | | |

Fuente: Emisión de Animación de producción Española en el año 2001. Asociación de Productoras Independientes de Animación (APIA). Según datos de SOFRES A.M. (2001). Península y Baleares.

Emisión de series de animación



Fuente: Emisión de Animación de producción Española en el año 2001. Asociación de Productoras Independientes de Animación (APIA). Según datos de SOFRES A.M. (2001). Península y Baleares.

De este estudio se desprenden los datos siguientes:

- **La producción española** representa el 6,6% del total de la emisión de animación del total de las cadenas de televisión. Si a este porcentaje se le añade el 1,1% que representa el volumen de las coproducciones, esta cifra alcanza al 7,7% del total de la animación emitida.

- **La emisión de animación** en todas las cadenas fue de 10.110 horas durante el año 2001, 331 horas menos que en el 2000, año que se emitieron en el global de las cadenas 10.441 horas de animación.

- Si bien se da un **aumento** de un 0,8% en las horas de emisión de series de producción española, descienden en el mismo porcentaje las horas de emisión de coproducciones internacionales con participación española.

- El **número** de horas de animación extranjera se mantiene en un 92,3%.

- **Televisió de Catalunya** es la televisión pública que

destina más horas de emisión a la animación, incluidas las coproducciones. La cadenas privadas son las que emiten menos horas de animación producida en España.

- **Número de copias.** A pesar de su tendencia al declive, el formato VHS dispone de una oferta amplia. Las distribuidoras lanzaron para la venta directa 1.341 títulos, un 18% más que en 2001. Fox ha sido la que más títulos ha lanzado al mercado, ha incrementado su oferta en un 126%. Por nacionalidades, los EEUU encabezarón la lista con un total de 839 títulos, cifra que representa un aumento del 27% respecto a 2001.

- **Géneros.** Los más ofertados en 2002 fueron por este orden: la animación (306 títulos), la comedia (246) y el drama (237 títulos). En estos tres casos se superaron las cifras de 2001, pero por encima de todos, destaca el género de animación, que ha experimentado un incremento de títulos comercializados de un 53%.

Películas (VHS) para la venta directa

| | 2000 | 2001 | 2002 |
|---------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Total | 1.265 | 1.132 | 1.341 |
| <i>Por distribuidoras</i> | | | |
| Warner | 185 | 144 | 171 |
| Manga | 155 | 140 | 87 |
| Divisa | 60 | 140 | 194 |
| Fox | 234 | 123 | 323 |
| <i>Por géneros</i> | | | |
| Drama | 291 | 234 | 237 |
| Comedia | 289 | 219 | 246 |
| Animación | 168 | 202 | 306 |
| <i>Por nacionalidades</i> | | | |
| EEUU | 862 | 657 | 839 |
| España | 114 | 195 | 211 |
| Japón | 74 | 98 | 63 |

Títulos con más copias comercializadas en 2002

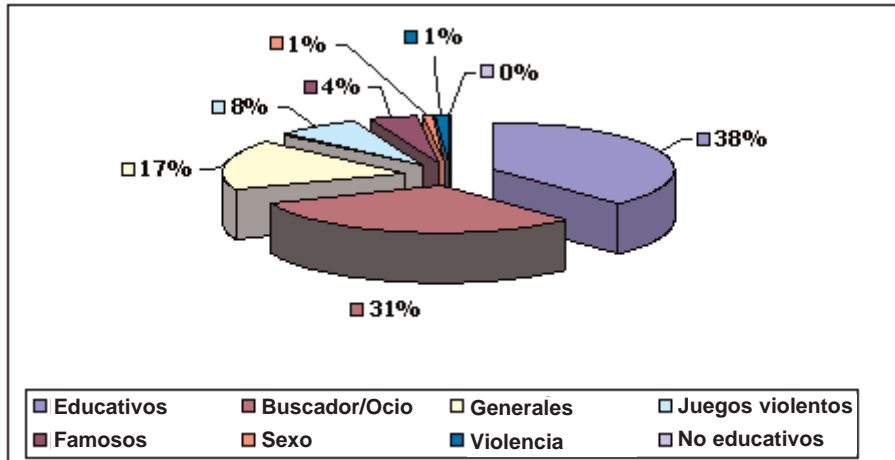
| Título | Videográfica |
|---|--|
| <i>Harry Potter y la Piedra Filosofal</i> | Warner Home vídeo española, SA Unipersonal |
| <i>Monstruos, SA</i> | The Walt Disney Compañía Ibérica, SL |
| <i>Atlantis, El Imperio perdido</i> | The Walt Disney Compañía Ibérica, SL |
| <i>La cenicienta</i> | The Walt Disney Compañía Ibérica, SL |
| <i>El jorobado de Notre Dame, 2</i> | The Walt Disney Compañía Ibérica, SL |

Fuente: Tercer Mercado Vídeo, núm. 99. Madrid, febrero 2003. Anuario SGAE. Barcelona 2003.

Anexo 6. Internet. Gráficos y cuadros

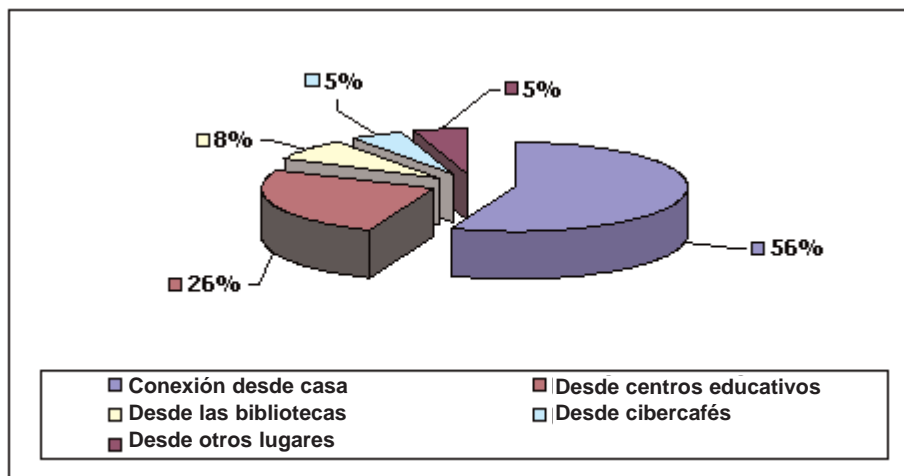
- Educación y ocio infantil: páginas web preferidas
- Lugar de conexión
- ¿Cuándo se realiza la conexión?
- Periodicidad en la conexión
- Fuentes de conocimiento previo de los web
- ¿Solos o acompañados?
- ¿Qué buscan en Internet jóvenes y niños?
- ¿Qué les gusta hacer en Internet?
- Temas preferidos

Educación y ocio infantil: páginas web preferidas



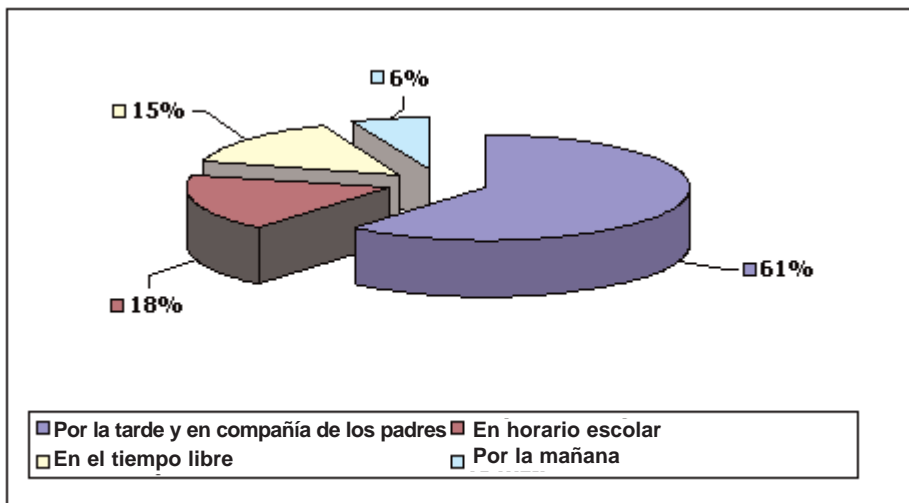
Fuente: Fundació Catalana per a la Recerca. Mayo 2003.

Lugar de conexión



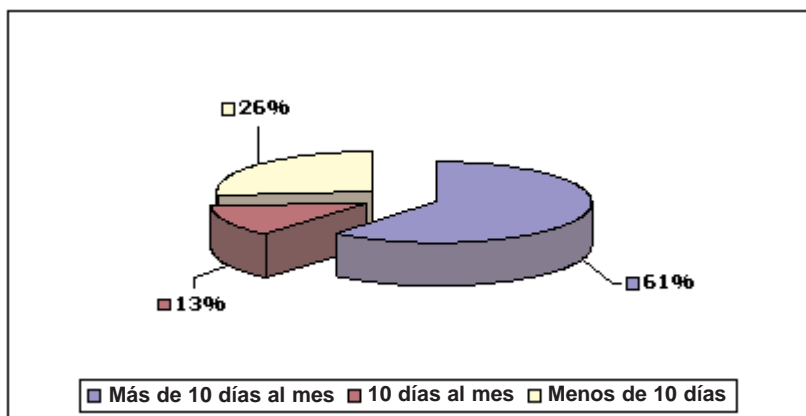
Fuente: Fundació Catalana per a la Recerca. Mayo 2003.

¿Cuándo se realiza la conexión?



Fuente: Fundació Catalana per a la Recerca. Mayo 2003.

Periodicidad en la conexión



Fuente: Fundació Catalana per a la Recerca. Mayo 2003.

• **Tiempo de conexión a Internet: más de dos horas al día**

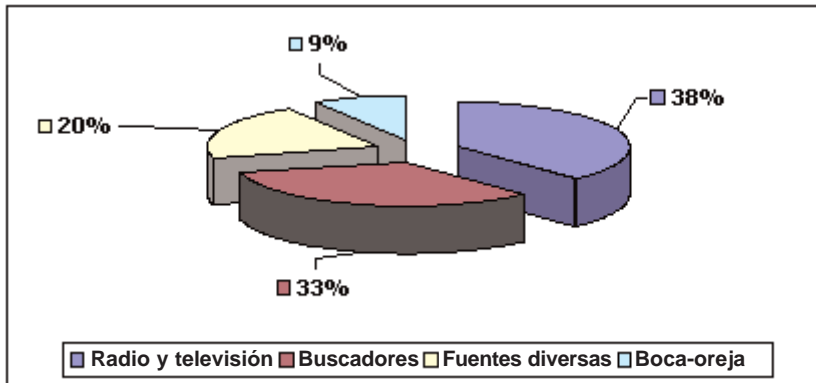
El 44% de los encuestados afirma conectarse más de 2 horas al día. En este apartado se constata una corrección directa entre la variable 'edad' y la variable 'tiempo de conexión': a menor edad (8-10 años), menor es el tiempo de conexión y ésta se realiza junto a los padres. En cambio, los menores de entre 12 y 14 años navegan en Internet solos y lo hacen más a menudo y durante más tiempo. Por sexos:

los niños navegan más que las niñas aunque, al mes, las horas de conexión se igualan.

• **Fuentes de conocimiento previo de los sitios web: radio y televisión**

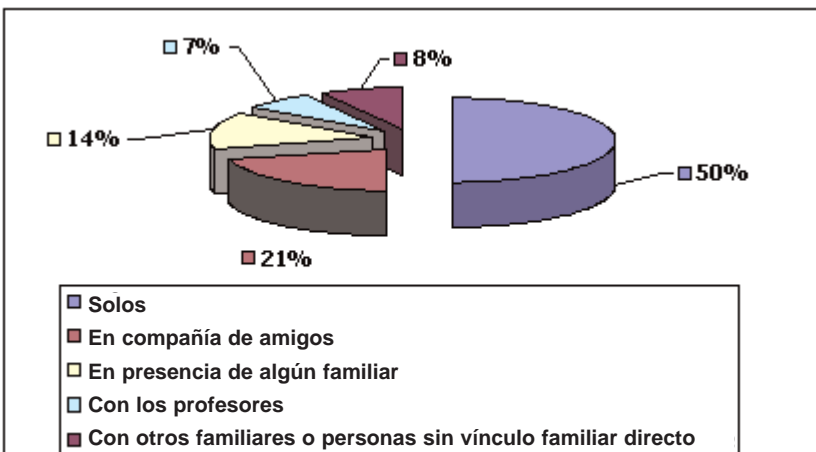
Los hábitos de búsqueda cambian a partir de los 14 años, a partir de esta edad la búsqueda se hace en su mayoría a través de buscadores de Internet.

Fuentes de conocimiento previo de los web



Fuente: Fundació Catalana per a la Recerca. Mayo 2003.

¿Solos o acompañados?



Fuente: Fundació Catalana per a la Recerca. Mayo 2003.

• **Por sexos**

Las chicas prefieren navegar acompañadas en todos los segmentos de edad. En cambio, los chicos prefieren navegar acompañados de sus padres cuando tienen 8 años; entre los 9 y los 11 años prefieren conectarse con amigos antes que hacerlo en solitario. A partir de los 12 años optan por conectarse a Internet solos.

• **¿Qué buscan en la red? Ayuda para la escuela y seguridad en Internet**

La seguridad en la red preocupa más a las niñas que a los niños. Cuanto más pequeños son más contenidos educativos y más consejos para navegar en la red de manera segura solicitan.

A la edad de 13-14 años, continúan buscando material educativo en la red pero cambian el tema de la seguridad en Internet por la búsqueda de programarios gratuitos.

A partir de esta edad empieza la curiosidad, en especial entre los chicos, por encontrar contenidos relacionados con el sexo, relaciones y violencia. La chicas, por su parte, continúan buscando consejos sobre cómo navegar con seguridad en la red. Mantienen este interés por la seguridad pasados los 13 años.

• **¿Qué les gusta hacer en Internet?**

Cuando superan la frontera de los 12-14 años, los menores cambian los juegos por las relaciones sociales a través de la red.

Lo mayores optan por portales verticales y los menores optan por buscar webs de juegos y de contenido educativo.

• **Temas favoritos: música y cine**

Estas preferencias en los contenidos no varían según la edad pero sí en función del sexo.

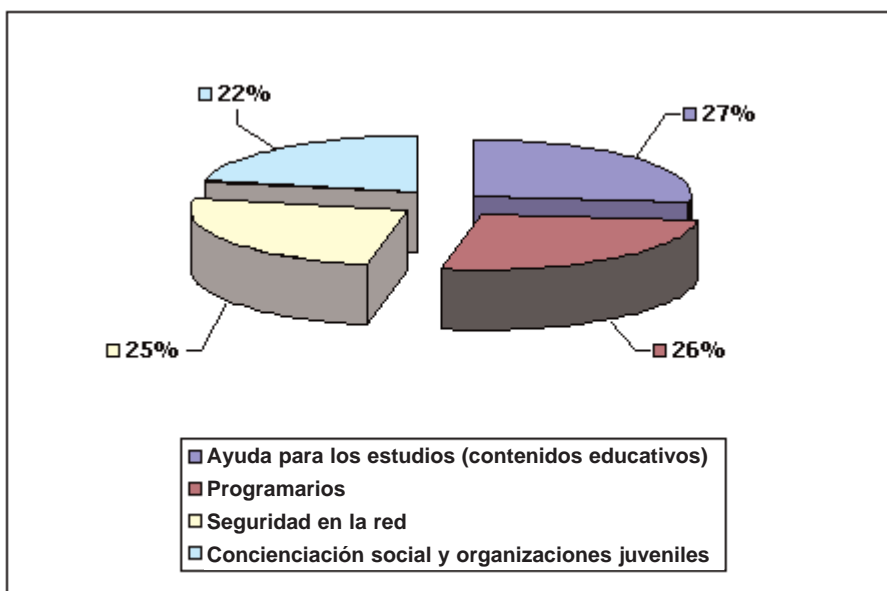
Las chicas prefieren la belleza y la moda a partir de los 13 años, a diferencia de los chicos, que a esta edad se interesan por los contenidos deportivos y por la relación con el sexo contrario.

• **Uso de Internet como herramienta de interacción social**

El 15% asegura que usa Internet para comunicarse con sus amigos y el 14% para jugar en línea en grupo. A medida que crecen usan los chats como forma de interacción colectiva.

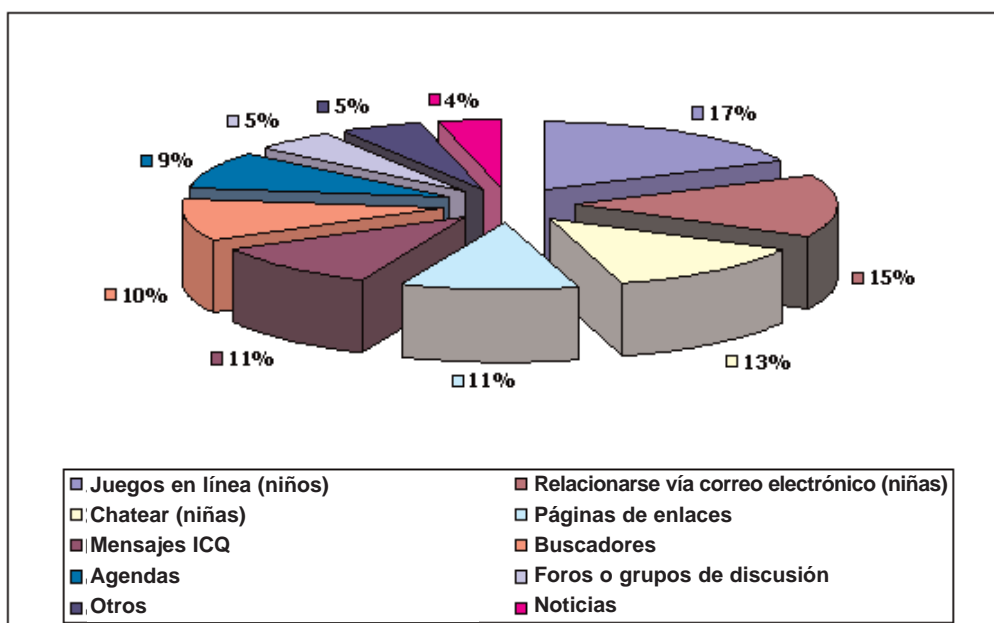
Sólo un 11% afirma que prefiere la televisión a Internet. Este dato demuestra la expansión de Internet en el tiempo de ocio infantil.

¿Qué buscan en Internet jóvenes y niños?



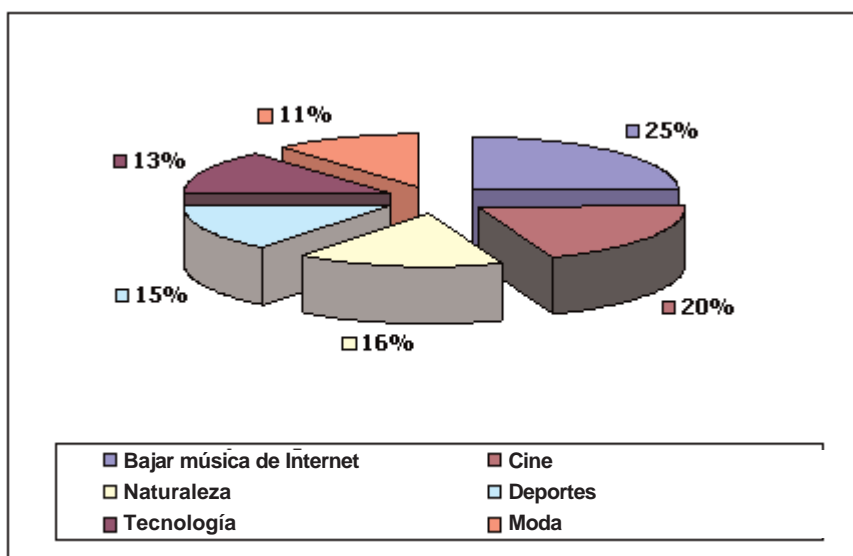
Fuente: Fundació Catalana per a la Recerca. Mayo 2003.

¿Qué les gusta hacer en Internet?



Fuente: Fundació Catalana per a la Recerca. Mayo 2003.

Temas preferidos



Fuente: Fundació Catalana per a la Recerca. Mayo 2003.

Anexo 7. El tratamiento de la educación en los medios de comunicación. Gráficos y cuadros

- Todas las emisoras. Tiempo de noticia de las informaciones por cadenas

- Todas las emisoras. Tiempo de noticia de las informaciones sobre educación y enseñanza

Todas las emisoras. Tiempo de noticia de las informaciones por cadenas

| <i>Emisora</i> | <i>Tiempo de noticia de educación y enseñanza</i> | <i>Tiempo total de noticia</i> | <i>% sobre tiempo total</i> |
|------------------|---|--------------------------------|-----------------------------|
| TV3 | 4:05:18 | 178:11:21 | 2,3 |
| K3/33 | 2:32:37 | 55:43:12 | 4,6 |
| TVE en Catalunya | 1:50:03 | 60:21:41 | 3,0 |
| Tele-5 | 0:25:46 | 08:49:38 | 4,9 |
| Antena 3 TV | 1:35:09 | 33:21:33 | 4,8 |
| BTV | 6:36:44 | 148:20:35 | 4,5 |
| Total | 17:05:37 | 484:48:00 | 3,5 |

Fuente: *El tractament informatiu de la temàtica de l'educació i l'ensenyament en els teleinformatius d'àmbit català.* Informe DP 5/2003. Consejo del Audiovisual de Cataluña (CAC).

Todas las emisoras. Tiempo de noticia de las informaciones sobre educación y enseñanza emitidos

| <i>Emisora</i> | <i>Septiembre</i> | | <i>Octubre</i> | | <i>Noviembre</i> | | <i>Diciembre</i> | | Total |
|------------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|-----------------|
| | <i>Tiempo de noticia</i> | <i>%</i> | <i>Tiempo de noticia</i> | <i>%</i> | <i>Tiempo de noticia</i> | <i>%</i> | <i>Tiempo de noticia</i> | <i>%</i> | |
| TV3 | 1:35:29 | 3,8 | 1:19:00 | 2,9 | 0:32:07 | 1,2 | 0:38:42 | 1,4 | 4:05:18 |
| K3/33 | 0:09:42 | 1,7 | 0:35:15 | 3,4 | 0:03:45 | 0,4 | 1:43:55 | 14,4 | 2:32:37 |
| TVE en Catalunya | 0:53:34 | 6,1 | 0:29:17 | 3,1 | 0:16:14 | 1,8 | 0:10:58 | 1,2 | 1:50:03 |
| Tele-5 | 0:10:02 | 7,5 | 0:04:03 | 2,6 | 0:09:07 | 6,5 | 0:02:34 | 2,7 | 0:25:46 |
| Antena 3 TV | 0:37:45 | 7,6 | 0:16:04 | 2,9 | 0:19:49 | 4,1 | 0:21:31 | 4,6 | 1:35:09 |
| BTV | 2:26:29 | 6,5 | 1:41:27 | 4,4 | 1:52:22 | 5,0 | 0:36:26 | 1,7 | 6:36:44 |
| Total | 5:53:01 | 5,2 | 4:25:06 | 3,4 | 3:13:24 | 2,6 | 3:34:06 | 3,0 | 17:05:37 |

Fuente: *El tractament informatiu de la temàtica de l'educació i l'ensenyament en els teleinformatius d'àmbit català.* Informe DP 5/2003. Consejo del Audiovisual de Cataluña (CAC).

Lista de personas consultadas

Administración

| | |
|--|--|
| Ayuntamiento de Barcelona Instituto Municipal de Educación de Barcelona (IMEB) | Sr. Manel Vila, director del Proyecto Educativo de Ciudad (PEC) |
| Ayuntamiento de Barcelona Instituto Municipal de Educación de Barcelona (IMEB) | Sra. Marina Subirats, regidora de Enseñanza y directora del IMEB |
| Departamento de Bienestar y Familia Secretaría de la Familia | Sra. Anna María Geli, secretaria general |
| Departamento de Bienestar y Familia Secretaría de la Familia | Sra. Carme Ortoll, directora del Observatorio de la Familia |
| Departamento de Enseñanza Dirección General de Orientación e Innovación Educativa | Sra. Aurora Maquinay, técnica del Servicio de Medios Audiovisuales (MAV) |
| Departamento de Enseñanza Dirección General de Orientación e Innovación Educativa | Sr. Jordi Moral, director del Servicio de Medios Audiovisuales (MAV) |
| Departamento de Presidencia Secretaría General de Juventud | Sra. Rosa M. Pujol, secretaria general |
| Diputación de Barcelona | Sr. Francesc Colomé, coordinador del Área de Educación |
| Defensor del Pueblo | Sr. Jordi Cots, adjunto al Defensor del Pueblo para la Protección de la Infancia |

Asociaciones de madres y padres de alumnos:

| | |
|--|--|
| Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Escuelas Libres de Cataluña (FAPEL) | Sr. Antoni Asaranz, presidente |
| Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Escuelas Libres de Cataluña (FAPEL) | Sra. Clàudia Maluenda, responsable de Comunicación |

Audiencias y estudios de opinión:

| | |
|--|---|
| SOFRES | Sra. Mariona Sobrequés, directora de Comunicación |
| Universidad Pompeu Fabra. Estación de la Comunicación Grupo de Investigación EQUA (Estudios Cualitativos Avanzados) | Sr. Fabio Tropea, director de Investigación y socio fundador de la sociedad Tekné |

Coordinadores de audiovisuales y centros de recursos pedagógicos:

| |
|--------------------------------|
| Sra. Anna Mackay Jarque |
| Sra. Carme Ribes Llordes |
| Sra. Montserrat Planella Serra |
| Sr. Josep M. Cullell Sala |
| Sr. Jaume Samarra Pla |

Formadores de audiovisuales:

| |
|----------------------------|
| Sra. Alba Ambrós |
| Sr. Ramon Breu |
| Sra. Cristina Carré |
| Sr. Francesc-Josep Deó |
| Sr. Ferran González Arroyo |
| Sra. Mercè Mas |
| Sra. Montserrat Moix |

Foro de entidades de personas usuarias del audiovisual:

| | |
|--|---|
| Foro | Sra. Marta Selva, vicepresidenta del Foro y profesora |
| Foro | Sr. Joan Ferrés, vicepresidente del Foro y profesor de la Universidad Pompeu Fabra |
| Asociación Promotora de la Orientación al Consumo de la Tercera Edad (PROGRAM) | Sr. Carles Pujol i Paulí, secretario general |
| Asociación de Usuarios de la Comunicación (AUC) / Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Ramon Llull (URL) | Sr. Jordi Busquet, representante en Cataluña y profesor |
| Asociación de Consumidores de la Provincia de Barcelona (ACPB) | Sr. Joan Ignasi Dardet, vicepresidente-secretario |
| Colegio Oficial de Pedagogos de Cataluña | Sr. Jordi Riera i Romaní, presidente |
| Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña | Sr. Josep Vilajoana i Celaya, vicedecano |
| Departamento de Enseñanza. Dirección General de Orientación e Innovación Educativa | Sr. Jordi Moral i Asado, director |
| Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Ramon Llull (URL) | Sra. Sue Aran i Ramspott, directora del Departamento Audiovisual |
| Federación de Cooperativas de consumidores y usuarios de Cataluña (FCCC) | Sra. Roser Martín i Blanch, directora |
| FETE-UGT | Sr. David Medina, profesor de filosofía |
| Grupo de Entidades Catalanas (GEC) | Sra. Lorena Asensio i Pesas, jefe del área Audiovisual |
| Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona | Sra. Maria Rosa Buxarrais, directora del Programa de Educación en valores |
| Mitjans. Red de Educadores y Consumidores | Sr. Francesc-Josep Deó i Raventós, presidente |
| Observatorio de las mujeres en los medios de comunicación | Sra. Anna Toro i Ortiz, coordinadora |
| Organización de Consumidores y Usuarios de Cataluña (OCUC) | Sr. Josep Canal Codina, vocal junta |
| Sindicato de Periodistas de Cataluña (SPC) | Sr. Ramon Espuny i Solé, secretario de medios públicos y redactor de cultura en los informativos de TV3 |
| Teleespectadores Asociados de Cataluña (TAC) | Sra. María Josep Solé |
| Teleespectadores Asociados de Cataluña (TAC) | Sra. Belén Ingelmo, coordinadora de Proyecto Educativo |
| Teleespectadores Asociados de Cataluña (TAC) / Revista <i>Comunicación y Pedagogía</i> | Ignasi de Bofarull, colaborador del TAC y periodista |
| Televisiones locales de Cataluña | Sr. Joan Vila i Triadú, gerente |
| Unión de Consumidores de Cataluña (UCC) | Sra. Empar Molleda, directora técnica |

Fundaciones:

| | |
|-----------------------|---------------------|
| Fundació Jaume Bofill | Sra. Teresa Climent |
|-----------------------|---------------------|

Industria audiovisual y multimedia:

| | |
|--|--|
| Agència Tàndem Campmany Guash | Sr. Joan Campmany, presidente |
| APIA (Asociación de Productores Independientes de Animación) | Sr. Claudi Biern, vicepresidente de APIA y presidente de BRB |
| APIA (Asociación de Productores Independientes de Animación) | Sr. Antoni D'Ocón, tesorero de APIA y presidente de D'Ocón Films |
| APIA (Asociación de Productores Independientes de Animación) | Sr. Oriol Ivern, miembro de APIA y presidente de Cromosoma |
| APIA (Asociación de Productores Independientes de Animación) | Sra. Eulàlia Cirera, coordinadora de contenidos de Cromosoma |
| Barcelona Multimedia | Sr. Toni Matas, editor |
| Planeta de Agostini | Sr. Fernando Caralt, director de publicaciones |
| Planeta Júnior | Sr. Ignacio Segura, director |
| ZetaMultimedia | Sr. Xavier Prats, gerente |

Operadores:

| | |
|------------------------|--|
| Catalunya Cultura | Sr. Enric Frigola, director |
| CCRTV-Interactiva | Sr. Marc Mateu, responsable de Contenidos |
| CCRTV-Interactiva | Sra. Roser Planas, responsable de la web del Club Super3 |
| CCRTV-Interactiva | Sr. Santiago Miralles, director |
| Televisió de Catalunya | Sr. Anton Lleonart, director del Club Super3 |
| Televisió de Catalunya | Sr. Ricard Mateu, responsable de programación infantil de TVC |
| Televisió de Catalunya | Sr. Xavier Romero, responsable de contenidos del K3 |
| TVE-Cataluña | Sr. Eduard Montllor, delegado de programación infantil y juvenil |
| TVE-Cataluña | Sr. Jordi Borrell, pedagogo |

Seminario de expertos:

| | |
|---|--|
| Barcelona Multimedia | Sr. Toni Matas, editor |
| CCRTV-Interactiva | Sr. Marc Mateu, director de contenidos |
| Cromosoma TV Producciones (APIA) | Sra. Eulàlia Cirera, responsable de contenidos |
| Departamento de Comunicación Audiovisual Universidad Pompeu Fabra | Sr. Joan Ferrés, profesor |
| Departamento de Enseñanza Dirección General de Orientació e Innovación Educativa | Sr. Jordi Moral i Ajadó, director del Servicio MAV |
| Departamento de Psicología. Universidad de Barcelona | Sra. Genoveva Sastre, investigadora |
| Departamento de Psicología. Universidad de Barcelona | Sra. Aurora Leal, investigadora |
| D'Ocon Films (APIA) | Sr. Antoni D'Ocon, presidente y tesorero de APIA |
| Catalunya Cultura | Sr. Enric Frigola, director |
| En.red.ando | Sr. Luis Ángel Fernández Hermana, director y periodista |
| Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona | Sr. Magdalena Albero i Andrés, profesora |
| Facultad de Formación del Profesorado Universidad de Barcelona | Sra. Cèlia Romea i Castro, vicepresidenta de la Divisió de Ciencias de la Educación |
| Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica | Sr. Joan Coma i Amsa, presidente y profesor |
| Medios. Red de Educadores y Comunicadores | Sr. Francesc-Josep Deó i Raventós, profesor |
| Medios. Red de Educadores y Comunicadores | Sr. Ramon Breu, profesor |
| Revista <i>Comunicación y Pedagogía</i> | Sr. Ignasi de Bofarull, crítico de televisión y orientador familiar |
| Revista <i>Cuadernos de Pedagogía</i> | Sra. Lourdes Martí, redactora en jefe |
| Sociedad Catalana de Pediatría | Dr. Josep M. Mauri i Puig, presidente |
| Televisión de Cataluña | Sra. Blanca de la Torre, responsable programas educativos |
| Televisión de Cataluña | Sr. Ton Lleonart i Silvestre, director del Club Super3 |
| Televisión de Cataluña | Sr. Xavier Romero, responsable de contenidos del K3 |
| Universidad de Girona | Sra. Carmen Echazarreta, profesora |
| Universidad Internacional de Cataluña | Sr. Paulino Castells, psiquiatra infantil y juvenil |
| XCIII / Instituto de Investigación sobre Calidad de Vida Universidad de Girona | Sr. Ferran Casas, coordinador y director |

Seminario de expertos. Estudiantes de la Universidad Autónoma de Barcelona:

| |
|------------------------|
| Sra. Elisabet Hinojosa |
| Sra. Gloria Londoño |
| Sr. Marc Pascual |
| Sr. Nilton Cárdenas |
| Sr. Rogelio Navarro |
| Sr. Sergio Canedo |
| Sra. Susana Ruesjas |
| Sra. Wara Saavedra |



**Consell
de l'Audiovisual
de Catalunya**

Entença, 321
08029 Barcelona
Tel 93 363 25 25 - Fax 93 363 24 78
audiovisual@gencat.net
www.audiovisualcat.net



**Generalitat
de Catalunya**

